



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Olímpia Rodrigues dos Santos

**Professores Titulares e (outros) Professores.
Profissão, trabalho e relações entre
docentes: breve ensaio sobre
um processo de mudança**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Olímpia Rodrigues dos Santos

**Professores Titulares e (outros) Professores.
Profissão, trabalho e relações entre
docentes: breve ensaio sobre
um processo de mudança**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Fátima Antunes

Abril de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Olímpia Rodrigues dos Santos

Endereço electrónico: olimpiarodrigues@gmail.com

Telemóvel: 965079822

Título dissertação: *Professores Titulares e (outros) Professores. Profissão, trabalho e relações entre os docentes: breve ensaio sobre um processo de mudança.*

Orientadora: Doutora Fátima Antunes

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação. Área de Especialização em Administração Educacional.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão às pessoas e instituições que, com a sua colaboração possibilitaram a viabilização e realização deste trabalho, em especial:

À minha orientadora, Doutora Fátima Antunes, que com clareza, determinação, incentivo e competência, baseada na exigência, rigor, confiança e partilha de saber tantas vezes suscitadora de novos desafios, de novos olhares sobre a problemática em estudo. Também pela sua dedicação e estímulo que não me deixaram desanimar em momentos mais difíceis do trabalho.

A todos os docentes do mestrado, que usando de clareza e ilustração, contribuíram de modo marcante para a minha formação nesta área de conhecimento.

Aos colegas do curso de mestrado, em particular a Lígia, o Pedro, a Cecília, o Domingos e o Teotónio, com quem tive oportunidade de partilhar momentos gratificantes de convivialidade e de conhecimentos que contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional.

Aos órgãos de direcção das escolas e em particular aos professores, actores principais deste estudo, pela sua disponibilidade e colaboração, sem eles a execução deste trabalho não teria sido possível.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, particularmente a Josefina, a Maria da Luz e o Cidré, pelo aguçado espírito crítico e reflexivo e o seu sentido altruísta, que contribuíram significativamente para tornar possível este trabalho, também eles merecem o meu reconhecimento.

À minha família, em particular a Raquel e o Francisco, pelo carinho, confiança e estímulo, sempre se mostraram compreensíveis com a minha indisponibilidade e capazes de me apoiarem no que fosse necessário.

À minha irmã, apesar da distância conseguiste estar presente.

Aos meus pais Ana e Manuel (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, pais corajosos e dedicados.

RESUMO

A temática central deste estudo enquadra-se na actualidade da política educativa, designadamente a implementação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), em vigor desde Janeiro de 2007, que determinou a divisão da carreira docente em duas categorias. Neste âmbito esboçam-se e analisam-se alguns dos processos envolvidos na estruturação da agenda política no domínio da mudança educativa.

Com base nesta abordagem procura-se desocultar as percepções e expectativas dos actores, quer quanto às implicações da aplicação do ECD, quer quanto aos impactos deste processo de reformulação de orientações e práticas na profissão, no trabalho e nas relações entre os docentes, privilegiando, a partir de um estudo multicase, os discursos e as práticas dos actores educativos em torno destas dimensões. No campo de observação recorre-se a quatro unidades de referência, dois agrupamentos e duas escolas não agrupadas e toma-se como fonte privilegiada de informação o inquérito por questionário administrado a 305 docentes. Para a interpretação dos dados desenvolve-se um referencial teórico plural, um compósito interpretativo, em que o *modo de funcionamento diptíco* da organização escolar é assumido como um *continuum* entre os modos de funcionamento burocrático e político. Pretende-se, assim desconstruir as lógicas e relações sociais que estão presentes no funcionamento interno da organização escolar e imbricadas na (re)construção da profissão, em que as culturas docentes evidenciadas na proposta de Hargreaves (1998) sustentam diferentes níveis de análise que emergem de formas de actuação dos actores educativos.

Neste trabalho procura-se enquadrar e contextualizar, de acordo com o objecto de estudo, o quadro jurídico-normativo e, ainda, um estudo que aparentemente ancorou/legitimou os seus princípios e objectivos. Assim, mobiliza-se um duplo enquadramento, por um lado o Ministério da Educação como produtor de normativos, impostos uniformemente a todas as escolas, por outro, a forma como os actores no interior da organização (re)produzem os normativos. Neste âmbito permite-se reforçar a interpretação de algumas das mudanças experimentadas num contexto específico e com recurso à *triangulação* da informação e à interpelação da teoria procura-se uma *avaliação da robustez das propostas interpretativas*.

O estudo das orientações e práticas, no quadro do ECD promulgado pelo XVII Governo Constitucional, configura a *infidelidade* normativa como contraponto ao normativismo burocrático, de forma a servir interesses, objectivos e estratégias de alguns actores. Permite, ainda, reforçar as percepções e interpretações de que a larga maioria dos professores não se revê neste estatuto, sendo que o modelo de professor preconizado pelo estatuto não favorece o encontro e a colaboração entre os professores, emergindo o confronto e a concorrência. A diferenciação profissional e funcional não alterou a maneira de ser professor e de estar na profissão, todavia esta percepção regista maior conformidade na categoria de professor titular. A preocupação permanente com a imagem social da escola, junto da comunidade local e a consequente valorização dos resultados no desempenho profissional orientam a acção docente para uma cultura de *performatividade*. A necessidade de partilha e reflexão sobre a prática docente pode ser condicionada pela diversidade de tarefas e pela exigência na prestação

de contas a que os professores estão sujeitos, porquanto existe pouco tempo para que os professores se envolvam em verdadeiras culturas de colaboração. A discussão desta problemática permite evidenciar a ambiguidade, conflitualidade e complexidade do processo em curso.

Especificamente no *plano da acção* a discussão sustentada sinaliza algumas das mudanças experimentadas no interior da organização. A interpretação deste processo de mudança aportada nas culturas docentes aponta para a configuração da colaboração como um princípio emergente capaz de articular a acção, ainda que de forma mitigada, e de convergir para o esbatimento do individualismo. Todavia importa prosseguir e desenvolver os sentidos e resultados que encerra esta mudança, quer no plano dos discursos, quer ao nível das práticas.

ABSTRACT

The central theme of this study is centred on the current state of educational policy, specifically the implementation of the *Estatuto da Carreira Docente* (ECD), (Statute on the Teaching Profession), in effect since January 2007, which divided the teaching career into two categories. In this context, some of the processes involved in the structuring of the political agenda in the area of educational change will be set forth and analyzed.

Based on this approach, the intent is to reveal the perceptions and expectations of the actors, both as to the implications of the application of ECD, and the impacts of this process on the reformulation of orientations and practices in the profession, in the work and in relations among teachers, emphasizing, through a multi-case study, the discourses and practices of the educative actors with regard to these dimensions. In the area of observation, four reference units are used; two groupings and two non-grouped schools, and the survey questionnaire administered to 305 teachers is used. For the interpretation of the data, a plural theoretic reference has been developed in which the diptych mode of scholastic functioning is assumed as a continuum between the bureaucratic and political modes of function. The intent is to deconstruct the logic and the social relationships present in the internal functioning of the school organization, which overlap in the (re) construction of the profession, in which the teaching cultures are evidenced in the proposal by Hargreaves (1998) that sustain different levels of analysis emerging from the types of performance of the educative actors.

In this work the goal is to place into context and contextualize, in accordance with the objective of the study, the juridical-normative picture and also a study that apparently anchored/legitimized its principles and objectives. Thus, a double background is mobilized, on one side the Ministry of Education as a producer of laws, imposed uniformly on all schools, and on the other, the way in which the actors inside the organization (re)produce the laws. In this context it is possible to interpret some of the changes experimented in a specific context and with resort to the triangulation of information and the interpellation of theory, in an attempt to gauge the robustness of the interpretative proposals.

The study of the orientations and practices in the ECD promulgated by the XVII Constitutional Government configures normative infidelity as a counterpoint to the bureaucratic normative, in order to serve the interests, objectives and strategies of some of the actors. It also allows a reinforcement of the perceptions and interpretations that a large majority of professors do not see themselves in this statute, since the model of the professor set forth by the statute does not favour a meeting and collaboration among teachers, but brings about confrontation and competition. Professional and functional differentiation has not altered the method of being a teacher and being in the profession, although this perception registers greater conformity in the category of full professor. The permanent preoccupation with the social image of the school within the local community and the consequent value placed on the results of professional endeavour orient teaching activity towards a culture of performance. The need to share and reflect on the practice of teaching may be conditioned on the diversity of

tasks and the requirement to render accounts that teachers are subject to, so that little time remains for teachers to become involved in the true cultures of cooperation. Discussion of this problem allows evidence of the ambiguity, conflict and complexity of the current process.

Specifically in the plan of action the discussion points out some of the changes tried within the organization. The interpretation of this process of change in the teaching cultures points to the configuration of collaboration as the emerging principle capable of bringing about action, although in a mitigated form, and converging towards the subduing of individualism. However, it is important to develop the sense and results brought about by this change, both on the level of discourse as well as in practice.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	27
Introdução.....	29
1. Uma focalização plural	29
2. Modelos organizacionais.....	33
2.1. Modelo Burocrático	33
2.2. Modelo de Ambiguidade	37
2.3. Modelo Político.....	41
2.3.1. A organização escolar como construção micropolítica	44
2.4. Escola como espaço de acção num continuum entre o burocrático e o político	50
3. Lógicas de acção em contexto organizacional	52
Em jeito de síntese.....	64
CAPÍTULO II - ROFISSÃO DOCENTE NUM CONTEXTO DE MUDANÇA	67
Introdução.....	69
1. A (re)construção da profissão docente num contexto de mudança.....	70
1.1. Identidade Profissional	72
1.2. Profissionalidade/Profissionalismo Docente	77
2. Trabalho Docente.....	82
2.1. Culturas docentes	86
2.2. Individualismo.....	88
2.3. Colaboração e colegialidade	90
2.4. Colegialidade Artificial	94
2.5. Balcanização.....	95
3. O papel da liderança nas culturas de escola	99
4. A participação na cultura de escola	102
Considerações Finais.....	105

CAPÍTULO III - EVOLUÇÃO DA AGENDA POLÍTICA PARA A CARREIRA DOCENTE	109
Introdução.....	111
1.O processo de construção da profissão docente: uma breve incursão.....	112
2. A recente (re)organização da profissão docente	116
3. O enquadramento normativo da carreira docente promulgado pelo XVII Governo Constitucional	120
4. Desafios profissionais dos docentes.....	127
CAPÍTULO IV - PROFESSORES TITULARES E (OUTROS) PROFESSORES. PROFISSÃO, TRABALHO E RELAÇÕES ENTRE OS DOCENTES. BREVE RELATO DA PESQUISA EMPÍRICA	131
Introdução.....	133
Parte I - Referencial Metodológico	133
1. Construção de um percurso de análise	133
2. Implicações analítico-metodológicas	134
3. Definição do objecto de estudo	136
4. Estudo de caso	138
5. O Inquérito por Questionário.....	140
5.1. Processo de construção do inquérito por questionário.....	141
5.1.1. Pré-teste	143
6. Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	144
Parte II- Apresentação e discussão dos dados	145
1. Caracterização do contexto do estudo.....	145
2. Caracterização da população inquirida.....	146
3. Apresentação e análise dos dados	151
3.1. Profissão Docente	151
3.1.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização da profissão docente.....	161
3.2. Trabalho Docente.....	162
3.2.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização do trabalho docente	172
3.3. Relações entre os docentes	173
3.3.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização das relações entre os docentes	185
4. Análise das questões de resposta aberta	186

4.1. Implicações do ECD na profissão docente	187
4.2. Pressupostos e tensões no <i>plano de acção</i>	188
4.3. Implicações do modelo de avaliação de desempenho	191
4.4. Resposta(s) dos professores	192
5. Conclusões do estudo empírico	192
CONCLUSÃO	198
BIBLIOGRAFIA	206
APÊNDICES	218
Apêndice I - Inquérito por questionário.....	220
Apêndice II - Dados do inquérito por questionário relativos à Profissão Docente.....	226
Apêndice III - Dados do inquérito por questionário relativos ao Trabalho Docente.....	236
Apêndice IV - Dados do inquérito por questionário relativos às Relações entre os Docente	246
Apêndice V - Grelha de análise das questões de resposta aberta	251

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO IV

Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos em função do género.....	147
Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos em função das habilitações académicas.....	148
Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos em função da idade.....	148
Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos em função do tempo de serviço.....	149
Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos em função da situação profissional.....	149
Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos em função da categoria profissional.....	150
Gráfico 7 - Distribuição dos inquiridos em função dos Departamentos.....	150
Gráfico 8 - PD1. A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.....	152
Gráfico 9 - PD6. A minha concordância /discordância perante as implicações deste modelo de avaliação é evidenciada nas estruturas de coordenação educativa (Departamento) onde tenho assento.....	160
Gráfico 10 - TD8. É desejável que a estruturação do trabalho docente conduza à especialização de alguns professores para exercício de cargos ou de funções de avaliação.....	163
Gráfico 11 - TD19. A aglutinação dos grupos de recrutamento num reduzido número de departamentos promove a desvinculação fomentando uma menor participação dos docentes.....	171
Gráfico 12 - RD15. Na minha escola/agrupamento a negociação, no interior dos órgãos (Departamentos e outros) é reduzida, ou seja, a abertura aos professores é apenas aparente.....	178
Gráfico 13 – RD13. Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.....	183
Gráfico 14 – RD20. Depósito confiança no meu avaliador.....	184

ÍNDICE DE QUADROS

CAPÍTULO IV

Quadro I – Distribuição da população inquirida por escolas.....	146
Quadro II - PD15. O profissional que sou hoje aproxima-se daquele que pensava vir a ser, mantendo-se as razões que me levaram a optar pelo ensino.....	153
Quadro III - PD20. Nos últimos anos incitou-se à justificação das acções e práticas docentes.....	154
Quadro IV – PD16. Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos.....	156
Quadro V - PD5. O rigor e o reconhecimento do mérito, no desempenho profissional, devem ser distinguidos e premiados, tal como preconiza o ECD (prémio pecuniário)	157
Quadro VI – PD7. Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.....	158
Quadro VII – PD8. É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica (Escolas)	158
Quadro VIII – PD8. É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica (Departamentos)	159
Quadro IX - TD5. No meu departamento há oportunidade e condições para analisar/discutir as práticas individuais.....	165
Quadro X - TD13. A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos...	165
Quadro XI - TD20. No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão.....	166
Quadro XII - TD14. No meu Departamento sinto afastamento/desinteresse entre o Coordenador e os professores na tomada de decisão, pois a opinião dele prevalece quase sempre.....	167
Quadro XIII - TD9. O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo.....	168
Quadro XIV - TD10. O desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação motiva-me.....	170
Quadro XV - RD9. No meu departamento há oportunidade para desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos.....	173

Quadro XVI - RD7. O conhecimento mútuo favorece a confiança mútua, pelo que a partilha de saberes, entre avaliados e avaliadores, é fundamental.....	174
Quadro XVII - RD11. É fundamental a existência na minha escola/Agrupamento de quem regule o trabalho dos outros definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes.....	175
Quadro XVIII - RD14. Habitualmente participo na tomada de decisão nos diferentes órgãos onde tenho assento.....	176
Quadro XIX - RD6. O processo de tomada de decisão na minha escola/agrupamento é verdadeiramente democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados.....	177
Quadro XX - RD10. A minha escola/agrupamento tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional.....	180
Quadro XXI - RD3. As orientações internas são uma reprodução dos normativos legais, consequência do acréscimo de controlo burocrático dos serviços do ME sobre a minha escola/agrupamento.....	181
Quadro XXII - RD4. Os ajustes/adaptações internos aos normativos tendem para a sua exequibilidade/clarificação.....	182
Quadro XXIII - RD20. Depósito confiança no meu avaliador.....	185

SIGLAS UTILIZADAS

CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

ECD – Estatuto da Carreira Docente

FENPROF – Federação Nacional de Professores

FNE – Federação Nacional da Educação

ME – Ministério da Educação

PD – Profissão Docente

TD – Trabalho Docente

RD - Relações entre os docentes

SPN – Sindicato dos Professores do Norte

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

INTRODUÇÃO

“Proporcionar a todos uma base inabalável de convicções e os meios de actuar no mundo acessível ao nosso conhecimento, dirigir e regular eficazmente as aplicações da ciência e levantar nos espíritos a perspectiva, embora longínqua, de um ideal realizável, eis o fim de toda a instrução, eis o segredo de um bom sistema de ensino público e particular.”

Emídio Garcia, “Instrução Secundária em Portugal”, in *O Positivismo*, 2º Vol., 1880.

A problemática da profissão docente tem constituído objecto de interesse ao longo do trajeto académico e em particular do percurso profissional que vimos fazendo. Ao decidirmos sobre o nosso objecto de estudo atentámos na implementação do Estatuto da Carreira Docente, cuja implementação é o centro de interesse desta investigação, procurando olhar, analisar, interpretar e compreender a organização escolar, o que exigirá, porventura, uma reflexão problematizadora das implicações daquele, pretendendo ensaiar a ideia de que as *lentes* são oportunas.

A temática central deste trabalho enquadra-se na actual conjuntura do sistema educativo português que tem sido marcado, nas últimas décadas, por um conjunto diferenciado de reformas “que se sucedem ao ritmo da mudança dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros” (Barroso, 2006, p. 43). Por vezes contraditórias e frequentemente justificadas por ciclos, agendas políticas e princípios economicistas que conduzem “a adopção de medidas de carácter gestor, inspirados na moderna gestão empresarial (ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência)” (Barroso, 2006, p. 132).

A construção de uma nova ordem educativa mundial, “cujos actores e acções têm uma natureza transnacional, e que se baseia em e responde, em primeiro lugar, a imperativos e prioridades de carácter global” (Antunes, 2008, p. 101), ancorada numa agenda globalmente estruturada para a educação, cuja égide, no contexto europeu, se apresenta “sob a forma, entre outras, de uma matriz de políticas emanadas da União Europeia, o Programa Educação & Formação 2010” (Ibid., p.105). A reconfiguração das políticas educativas, inscreve-se no processo de globalização, onde se evidencia a “formação de um *referencial global* que influencia o modo como os actores e decisores concebem e realizam a intervenção política pública em educação “(Antunes, 2004, p. 178; *italico da autora*), convergindo “para a configuração de uma *agenda globalmente estruturada* nesta área” (Ibid., p. 179; *italico da autora*). Subjacente a este processo estão mecanismos de globalização que se reflectem nas diferentes dimensões da estrutura organizacional da sociedade e particularmente nos sistemas educativos, que cada vez mais se identificam, contudo “não significa esquecer que há especificidades nacionais e que a semelhança de alguns princípios orientadores na definição das políticas educativas esconde, por vezes, causas e razões muito diferentes” (Afonso, 1998, p. 90).

A opção por esta temática, para além da sua pertinência e actualidade, inscreve-se no âmbito do campo de estudos sobre as organizações educativas, ainda que, ao elegermos a escola como contexto e os professores como objecto de estudo, a nossa abordagem não deixe de ser parcelar face à diversidade e complexidade daquele domínio e problemática. Confrontadas com este quadro jurídico-

normativo, perspectivando alterações no interior da organização escolar, procurámos através deste trabalho responder a uma questão nuclear que focaliza a nossa análise para as racionalidades e práticas que emergem no contexto de implementação do estatuto da carreira docente, aferindo do impacto organizacional nas estruturas de coordenação educativa.

Pode afirmar-se então que o objectivo principal desta investigação é compreender, num contexto específico, a forma como os professores vivem a sua profissão, o que conduz a uma reflexão sobre as questões do estatuto, do prestígio e da imagem social, reconstruindo os sentidos que dão ao seu trabalho, estabelecendo continuidades na forma como se identificam com a profissão e as relações que estabelecem com os seus pares, assinalando as mudanças como um processo inacabado. Tomando como objectivo específico as políticas educativas procurámos apreender as percepções dos professores quanto à aplicabilidade do Estatuto da Carreira Docente e as formas de organização do trabalho, ou seja pretendemos analisar o lugar do professor neste contexto de mudança. O nosso enfoque centrado na organização escolar vai privilegiar um duplo enquadramento: por um lado o Ministério da Educação como produtor de normativos, impostos uniformemente a todas as escolas, por outro, a forma como os actores no interior da organização (re)produzem os normativos, privilegiando (ou não) objectivos *heterónomos*. Assim, pretendemos analisar como o Estatuto da Carreira Docente (e o processo de avaliação de desempenho) se reflecte nas seguintes dimensões: (re)organização da profissão docente, (re)organização do trabalho docente e (re)organização das relações entre os docentes, pelo que procurámos operacionalizar a nossa investigação através dos seguintes objectivos:

- Contextualizar o processo de mudança desencadeado em torno do estatuto da carreira docente da XVII Legislatura;
- Perscrutar os efeitos destas estratégias de mudança, bem como as lógicas de acção que lhe subjazem;
- Compreender a articulação existente entre a estrutura formal outorgada pelo estatuto da carreira docente e a sua estrutura informal ao nível das acções e práticas dos actores no interior da organização;
- Identificar o modelo de professor resultante deste processo de mudança;
- Interpretar neste quadro de mudança, as formas de organização do trabalho docente, ou seja, como este processo de orientações interfere no trabalho e nas relações entre os docentes.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos para além da introdução e da conclusão. Os primeiros três capítulos assumem, predominantemente, um carácter teórico, embora o terceiro capítulo integre dados de um estudo desenvolvido por um grupo parlamentar.

O primeiro capítulo sustenta a construção de um referencial teórico corporizado numa abordagem plural que assume um compósito interpretativo a partir do modelo teórico desenvolvido por Licínio Lima (1998), ancorado no *modo de funcionamento díptico* da organização escolar. Assim, integra os modelos burocrático, político e de ambiguidade e as metáforas de *anarquia organizada*, *arena política*, *sistema debilmente articulado* ancorados numa perspectiva situada alures no *continuum* entre a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*, polarizado nas duas faces do *modo de funcionamento díptico* da organização escolar. Para além desta abordagem, e de modo a não insularizar a nossa análise, procurámos identificar as diferentes lógicas e argumentos justificativos da acção de modo a compreendermos o sentido e o contexto das diferentes racionalidades que compõem a organização escolar. Desta forma *ensaiámos* analisar a organização educativa como espaço político que sustenta a construção de lógicas de acção, com sentidos interpretativos da acção fornecidos pelos actores escolares, que mobilizam diferentes vozes, diferentes racionalidades, nem sempre identificáveis com a mensagem oficial que transmitem.

No que diz respeito ao segundo capítulo tomámos como ponto de partida a (re)construção da profissão num contexto de mudança dando ênfase às sucessivas mudanças a que a profissão docente tem sido sujeita. Num espectro de mudança, os desempenhos individuais enformam uma cultura de *performatividade* (Ball, 2002) burilados por procedimentos de *fabricação de identidades* (Lawn, 2001), substituindo o *empenhamento* pelo *desempenho* (Ball, 2002). Neste sentido, a identidade profissional configura-se num processo social capaz de influenciar e desenvolver estratégias que reclamam o surgimento de novos papéis e remetem para tarefas complexas, e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, *obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados* (Canário, 2008). A diversificação da função docente, resultante da complexificação dos mandatos atribuídos à escola, traduziu-se na intensificação do trabalho do professor, em particular o que se estende para além da sala de aula e tende a configurar a profissão docente como a de um *trabalhador social* (Teodoro, 2006). Os constrangimentos associados ao quadro jurídico-normativo que sustentam o profissionalismo docente configuram a sua resignificação e inscrevem a *personalidade da mudança* (Goodson, 2008) na execução técnica de orientações. Todavia, são as culturas docentes que potenciam sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho e funcionam como

enquadramento para a actividade profissional. Assim, as culturas docentes revestem-se, de forma genérica, segundo Hargreaves (1998) de colaboração, individualismo, colegialidade artificial e balcanização, imbricadas em pressupostos diferenciados ou potencialmente mobilizáveis e cujos efeitos se actualizam no trabalho docente e na mudança educativa. A análise e discussão destes conceitos desenvolve-se em torno das perspectivas evocadas por Hargreaves (1998), Fullan & Hargreaves (2001), Sarmiento (2000), Correia & Matos (2001), Jorge Ávila de Lima (2002) e Neto-Mendes (2004). Na parte final deste capítulo fazemos referência ao papel da liderança na cultura de escola salientando, de acordo com o quadro teórico-conceptual, a importância do líder nas estruturas intermédias de coordenação (coordenador de departamento) de modo a desenvolver culturas de colaboração no interior dos departamentos. A orientação da liderança no sentido da participação no processo de tomada de decisão, em que participar *é comprometer-se com a escola* (Guerra, 2002), perspectivando os departamentos como espaços privilegiados de gestão democrática da participação.

Relativamente ao terceiro capítulo optou-se por fazer uma breve incursão ao processo de construção da profissão docente, e ainda a caracterização da génese e evolução de algumas das medidas que preconizaram a recente estruturação da carreira docente. O estudo orientado por João Freire (2005) que aparentemente ancorou/legitimou os princípios e objectivos do enquadramento normativo da carreira docente promulgado pelo XVII Governo Constitucional, que privilegiámos como suporte para análise. Dada a sua natureza e conteúdo específico este enquadramento normativo preconiza um processo de mudança que inscreve a reorientação da acção docente e constitui-se como um desafio profissional para os docentes. Assim, na parte final do capítulo, enunciámos a versão preliminar de um relatório, elaborado por um grupo parlamentar, que tem como matriz as principais propostas e mudanças a ocorrer no exercício da actividade docente.

Finalmente no quarto capítulo clarificámos a construção do percurso de análise e consequentes implicações analítico-metodológicas, definimos o objecto de estudo e tecemos algumas considerações metodológicas de forma a explicitar as opções tomadas neste domínio. Após fundamentarmos as opções metodológicas e especificarmos os instrumentos técnicos adoptados na recolha e análise dos dados a nossa preocupação incidiu na sua apresentação e discussão. Elegemos como dimensões a profissão docente, o trabalho docente e as relações entre os docentes, sendo que, após o cruzamento dos diferentes itens que constituíam cada uma das dimensões com um conjunto de variáveis referentes à caracterização dos sujeitos. Este percurso de análise foi resultante de um exercício de aplicação do

quadro teórico-conceptual anteriormente desenvolvido, de modo a torná-los “teoricamente pertinentes e empiricamente relevantes” (Antunes, 2004, p. 22).

Na conclusão pretendemos destacar aquilo que de mais importante caracterizou esta investigação, com particular ênfase na análise dos dados em que procurámos sintetizar e interrogar a validade heurística da nossa leitura, imbricada nas hipóteses orientadoras que constituem o nosso objecto de estudo. Assim, procedemos a uma leitura crítica do trabalho de modo a evidenciar as suas potencialidades, mas também as suas limitações, reafirmando o carácter exploratório deste trabalho em que tentamos potenciar da melhor forma os dados disponíveis. Cientes, todavia, dos condicionalismos que enformam este estudo e que requerem no futuro mais investigação e maior refinamento, pelo que algumas das interpelações que norteiam o seu desenvolvimento ficam condicionadas a uma outra oportunidade investigativa.

A partir de agora a investigação fala por si.....

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Introdução

O quadro teórico de referência que pretendemos convocar e privilegiar integra os modelos burocrático, político e de ambiguidade e as metáforas de *anarquia organizada*, *arena política*, *sistema debilmente articulado* ancorados numa perspectiva situada algures no *continuum* entre a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*, polarizado nas duas faces do *modo de funcionamento diptico* da organização escolar (Lima, 1998).

Na análise da escola como organização o *modo de funcionamento diptico* possibilita-nos a construção de um referencial teórico de natureza plural, que configura uma visão holística da organização escolar, permitindo adoptar um olhar panorâmico sobre a escola como um todo pela utilização de uma *lente* plural. Embora se privilegie esta ou aquela *imagem* no sentido de aprofundar detalhes considerados relevantes, com o intuito de desconstruir/ desocultar o modo de funcionamento da organização, de forma a identificar as diferentes lógicas de acção dos seus actores.

Esta abordagem, apoiada em modelos teóricos de análise, esboça uma silhueta capaz de conferir sentido às representações e práticas organizacionais e possibilita a desconstrução e compreensão das acções e práticas dos actores escolares. Estas práticas constroem e orientam a acção organizacional, marcadas por condicionalismos endógenos e exógenos, conferindo-lhes diferentes lógicas de acção no modo como coordenam as suas estratégias de actuação.

Cremos que esta perspectiva permite compreender e descrever analiticamente a acção organizacional referente às dimensões que nos propomos abordar: profissão docente, trabalho docente e relações entre os docentes. Ao convocarmos aqueles modelos organizacionais, e aquelas metáforas, pretendemos privilegiar diferentes modos de acção e distintas imagens da organização na tentativa de acautelar/ debelar visões parcelares da realidade organizacional.

1. Uma focalização plural

A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa. A sua compreensão crítica só é possível recorrendo ao estudo da “organização escolar em acção e não apenas às estruturas formais e oficiais”, (Lima, 2006, p. 7), através do recurso a modelos teóricos que nos permitam focalizar a organização “mapeando e interpretando os choques de racionalidades distintamente ancoradas, acedendo a versões não oficiais da realidade”, (Ibid., p. 11). A abordagem da escola, como

organização, remete-nos, desde logo, para o equacionamento de distintos modelos de análise que, numa perspectiva sociológica, dependem primordialmente, das *lentes* com que pretendemos focalizar a nossa investigação, perspectivando a “importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais” (Id., 1998, p. 169).

Os contornos da escola como organização corporizam na sua estrutura formal, resultante de imposição normativa, agrupamentos e escolas não agrupadas. O reordenamento da rede escolar impulsionou o processo de agrupamento de escolas, que “resultou na criação de novas “unidades de gestão”, dotadas de órgãos próprios e localizados na escola-sede de cada agrupamento” (Lima, 2004, p. 7, aspas do autor). Embora os antecedentes que levaram à concretização deste processo evidenciem uma lógica racionalizadora no reordenamento da rede escolar, de forma a atender objectivos políticos “com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptimas” (Ibid, p. 17). A evocação de princípios pedagógicos e um manifesto desprezo pelos actores norteia um procedimento, aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, em que comprovadamente já se encontravam “no terreno dinâmicas de agrupamento, em muitos casos conduzidas pela administração regional desconcentrada”. (Ibid., 17). Assim, os agrupamentos constituem-se como “um novo escalão da administração central-desconcentrada” (Ibid., p. 42).

A emergência dos agrupamentos enquanto “nova forma organizacional” configura, do ponto de vista teórico e empírico, por um lado “um campo interorganizacional, constituído por escolas e as suas relações” e por outro “uma organização específica da educação escolar” (Lima, 2010, p. 16). Assim as escolas agrupadas constituem-se como “organizações escolares específicas e com identidade organizacional, e também subunidades, constituintes de uma organização mais vasta e complexa” (Ibid.) que requer, no estudo das relações organizacionais, a capacidade de interpretação “em função de distintos racionais teóricos distintos modelos de conceptualização”, atentos às especificidades da “unidade organizacional em análise” (Ibid.) Porém, o agrupamento pode ser estudado

“a partir de distintas categorias de análise, desde uma concepção de *invólucro*, genericamente impreciso, mal definido e pouco relevante, ou como uma *coleção* de escolas agrupadas, passando por uma organização de *mediação*, até um *reflexo*, ou uma categoria *jurídico-formal*” (Lima, 2010, p. 17, itálico do autor).

A investigação tem revelado que “as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama” (Lima, 2004, p. 28). Neste sentido o conceito de organização é sustentado por diferentes e divergentes teorias organizacionais, como destaca Licínio Lima, ao afirmar que “o conceito de organização conduz-nos a um universo de

inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc.” (Lima, 1998, p. 48), e refere Costa (2003, p. 12), ao afirmar que “a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo”, contudo será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1998, p. 48).

Licínio Lima (2006, p. 111) considera que “os modelos organizacionais de escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis mesmo no interior de uma dada escola”, o que nos permite conceptualizar a escola, simultaneamente, como “*locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas” (Ibid., p. 93, itálico do autor). Nesta análise multifocalizada, Lima (2006., p. 94) propõe uma análise dos modelos organizacionais de escola que “envolva a sua consideração enquanto construções teóricas (meta-organizacionais), analíticas/interpretativas e normativas/pragmáticas, e ainda enquanto configurações socialmente construídas/em construção na/pela acção”. Distingue o autor, enquanto construções teóricas, os modelos normativistas/pragmáticos e os modelos analíticos ou interpretativos onde enquadra vários tipos de modelos, nomeadamente, políticos, culturais, de ambiguidade, anarquia organizada, etc., a que estão associadas metáforas como *arena política*, *anarquia organizada*, *sistema debilmente articulado*, etc.

As metáforas, dada a sua natureza epistemológica e heurística, constituem-se como construções simbólicas, cujo significado é situacional, tratando-se por isso “de constructos que pressupõem uma visão do mundo e que transportam uma considerável ambiguidade, dependendo a sua interpretação dos contextos, códigos e regras de produção, bem como de recepção” (Lima, 2006, pp. 24-25).

Ellström (1983) propõe um modelo integrador e articulador dos quatro modelos organizacionais, que elencou, referindo que o modelo racional descreve a organização em termos de um conjunto de objectivos definidos, uma visão instrumental; o modelo político compreende a organização através da diversidade de interesses e da falta de consistência dos objectivos, sendo que, as organizações são entendidas como entidades políticas em que ganham aqueles que detêm maior poder e recursos assentes na negociação; o modelo de sistema social identifica as organizações em termos de processos espontâneos cujas respostas se adaptam às exigências internas e externas, enfatizando as acções emergentes; o modelo anárquico que caracteriza a organização recorrendo a metáforas como *anarquia organizada*, *caixote do lixo* e *sistema debilmente articulado*. Segundo este autor cada um dos modelos separadamente focalizaria uma parte da realidade pelo que é necessária a complementaridade entre os quatro, assim “as organizações são caracterizadas pelas dimensões racional, política, de sistema social e anárquica respectivamente” (Ibid., p. 456). Posteriormente o

autor, numa tentativa de síntese, agrupa os modelos racional e de sistema social sob a designação de *SI-Model*- Modelo Social Intervencionista - e os modelos político e anárquico sob a designação de *PI-Model*- Modelo Político Interactivo - (Lima, 2001, p. 21).

Ao perspectivar uma focalização plural, permitindo o acesso a outros olhares e trabalhando na base de duas perspectivas opostas (*burocracia racional e anarquia organizada*) Licínio Lima (1998, p. 163) propõe a criação de um modelo multifocalizado que designou de *modo de funcionamento diptíco*. Diptíco porque é dobrado em dois, a partir de um eixo, que apelidou de eixo da acção (plano da acção) e por referência ao plano das orientações para acção, “admitindo que a acção ora apresentará um modo de funcionamento [...] *conjuntivo*, ora apresentará um modo de funcionamento *disjuntivo*” (Id., 2001, p. 47), *ou simultaneamente os dois*.

Assim, o *modo de funcionamento diptíco* da organização escolar, proposto por Licínio Lima, assume-se como um compósito interpretativo onde as duas faces previstas esquematizam um *continuum*, permitindo múltiplas gradações, entre a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*. O autor coloca nos extremos *forças* suficientemente fortes, dando o símbolo positivo à *burocracia racional*, pois entende que é um modelo teórico com maior força de atracção, com clareza de objectivos e tecnologias, conferindo maior visibilidade ao planeamento, à estrutura jurídica, à racionalidade *a priori*, considerado como o pólo tradicionalmente forte e básico da sociologia weberiana. No outro extremo coloca, em desafio, a *anarquia organizada*. Assim, na Face *A* surgem a ambiguidade, a desarticulação, a disfunção, a subjectividade, a pluri-racionalidade. Na Face *B* temos a forte articulação, a certeza, a objectividade, a mono-racionalidade, o que significa analisar a escola como organização privilegiando a face burocrática e normativa, racionalmente articulada, *locus* de reprodução, conferindo aos actores a mera execução determinada pela acção *a posteriori*. A Face *A* sustenta a capacidade dos actores em definir e actualizar as suas regras, reflectidas no seu *plano de acção organizacional*, valorizando as suas *margens de autonomia relativa*, procurando na *infidelidade normativa* manter a *fidelidade* aos seus objectivos, interesses e estratégias (Lima, 1998, p. 176).

O *modo de funcionamento diptíco* permite dotar-nos de um quadro inteligível e plural, no sentido de interpretar a realidade à luz de diferentes perspectivas de análise, fazendo pontes em função da realidade. Convocando ambas as faces, o que implica diferentes graus de abertura ou fechamento, considerando que “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p. 345) ou de outro modo, “as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão” (Bush, 1995, p. 21).

2. Modelos organizacionais

2.1. Modelo Burocrático

Baseado na teoria de Weber, o modelo burocrático, constitui um quadro conceptual e teórico dos mais utilizados na caracterização das organizações educativas. Weber com o intuito de compreender o que se passava na sociedade do seu tempo, estudou um conjunto de dimensões e características, na tentativa de encontrar as formas mais puras dessa realidade, o que resultou numa construção teórica que permitia descrever e interpretar a nova realidade que emergia. Weber estudou e conceptualizou a burocracia¹ que “em sentido weberiano, constitui o modelo mais racional, aquele que afasta erros, afectos e sentimentos” (Lima, 1998, p. 69), não permitindo *desvios em relação ao curso racional da acção*.

Weber (1977), ao sustentar o seu modelo, afirma que:

“a precisão, a rapidez, a não ambiguidade, o manejo de documentos, a continuidade, a discricção, a unidade, a subordinação estrita, a eliminação de conflitos, as despesas de pessoal e material, tudo isso foi francamente melhorado na administração burocrática por funcionários individualmente instruídos” (Ibid., p. 45),

Acabando por concluir que “ a estrutura burocrática oferece tudo isto organizado numa constelação harmoniosa” (Ibid., p. 48).

A burocracia para Weber constitui um *ideal-tipo*, constelação de dimensões puras que parte da realidade para justificar a realidade, que, como observa Costa (2003, p. 42),

“enquanto *tipo ideal*, a burocracia surge, portanto, como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela *racionalidade* e pela *eficiência* e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objectivos da *administração científica* pretendidos por Taylor”.

Weber pretende com o *ideal-tipo* colocar em destaque a estrutura hierárquica de cargos na organização, obedecendo a princípios racionais de divisão do trabalho, através de regras e normas, constituindo-se como a forma mais eficiente de organização. Baseando a selecção na competência

¹ Para Weber (1977), a burocracia tem um carácter racional, a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade dominam a conduta. Enquanto *ideal-tipo* expressa, na sua estrutura, as seguintes características: princípios de competências fixas, mediante regras, leis ou regulamentos administrativos; princípio da hierarquia de cargos e sequência de autoridade, isto é, um sistema com regras e subordinação de autoridade; baseada em documentos pressupondo em regra uma intensa instrução; administração dos funcionários de acordo com regras gerais mais ou menos fixas e mais ou menos abrangentes....

técnica e em padrões de eficiência elevados ² “é portanto, o modelo de racionalidade típico do *homem económico*, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objectiva, *a priori*” (Lima, 2001, p. 24). Salientando, ainda, que o *homem económico* é tendencialmente onisciente, conhecendo todos os possíveis cursos da acção bem como antecipando as consequências de cada escolha.

O carácter polissémico da palavra burocracia e as suas diferentes conotações, evidenciado por diferentes estudos que reflectem o conceito weberiano de burocracia, permite

“explicar que os modelos inspirados em Weber sejam em tão grande número e apresentem tão diferentes características, ora acentuando a eficiência e a inevitabilidade da burocracia, ora destacando as disfunções e a necessidade de ultrapassar o próprio modelo” (Lima, 1998, p. 71).

Reportando-se a Weber³, Morgan (1996, p. 26) identifica a burocracia como uma forma de organização precisa, rápida, clara, regular, fiável e eficiente “atingidas através da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos”.

A metáfora da *organização como máquina* desenvolvida por Morgan (1996, p. 24) evoca os fundamentos da organização burocrática esclarecendo que “as organizações planeadas e operadas como se fossem máquinas são comumente chamadas de burocracias”. A *imagem da máquina*, enunciada pelo autor, implica o funcionamento mecanicista da organização (rotina, eficiência, certeza e previsibilidade), estando ligada ao processo de industrialização e ao capitalismo, evidenciando “a organização como um processo racional e técnico” (Ibid., p. 36) o que neutraliza os seus complexos aspectos humanos.

Esta metáfora tem poder explicativo quando a máquina funciona bem, ou seja, quando a tarefa é linear e definida, quando a produção é em série e as condições são estáveis, quando se tem a precisão como meta e quando os trabalhadores se comportam como máquinas (Morgan, 1996, p. 37). Contudo as limitações, como enumera, são diversas: as dificuldades de adaptação aos processos de mudança;

² Estêvão (1998), reportando-se a Hall, refere que as propostas do modelo burocrático “numa interpretação mais normativa do “tipo ideal” weberiano, a burocracia exhibe um conjunto de características distintas, das quais se destacam: a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados na tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções”. A organização pode definir-se como uma estrutura de órgãos e funções, formalmente organizada como uma *entidade* que responde a um esquema ideal concebido pela direcção, em que a contribuição individual é subestimada, pois a sua conduta deve reflectir as posições previamente determinadas na estrutura e não tanto as qualidades ou a experiência individual.

³Para Weber (1977) a burocracia expressa-se na: liberdade de obediência a obrigações objectivas; nomeação por uma hierarquia rigorosa, competências funcionais fixas; controlo formal, através da selecção, segundo a qualificação e a prestação de provas; exercício do cargo como profissão única e principal; perspectiva de carreira; separação dos meios administrativos, sem apropriação do cargo; submissão a um sistema rigoroso e homogéneo de disciplina e controlo do trabalho.

a organização burocrática é mecanicista e orientada para atingir objectivos pré-determinados não prevendo a inovação; a apatia e formatação dos trabalhadores conduzem à aceitação da ordem burocrática, sem que esta seja questionada, sobrepondo-se os objectivos pessoais aos da organização (Ibid., p. 38).

O modelo burocrático, de inspiração weberiana, assenta no princípio de que a burocracia das organizações formais é a forma mais eficaz de gestão, visando a eficiência máxima através da gestão racional. Sendo “teoricamente centralizado, impessoal, alheio a influências e a sentimentos” (Lima, 1998, p. 125), pelo facto de “eleger a norma como *meio* e a submissão à norma como princípio, a burocracia propende para a formalização e para o ritualismo” (Ibid., p. 127), reduz, teoricamente, o elemento humano ao conformismo.

A eficiência no desempenho de tarefas, evidenciada no reforço e sustentação de padrões particulares de poder e controlo, corporiza o enfoque mecanicista das organizações e “as pessoas que numa burocracia questionam a sabedoria da prática convencional são vistas com frequência como causadoras de problemas” (Morgan, 1996, p. 40), contrariando a apatia, o descuido e falta de orgulho cultivadas pelas *lentes* mecanicistas.

A visão fragmentada da organização induzida pela *compartimentalização* entre os diferentes níveis hierárquicos (cargos, funções) *tende a criar barreiras e obstáculos*⁴, empobrecendo a comunicação e a coordenação. Esta percepção conduz ao desenvolvimento de subjectividades e interesses que limitam o contributo de cada uma das partes para metas e objectivos do todo (tal como se propõe a organização burocrática), “fazendo com que a responsabilidade de pessoas ou departamentos separados crie uma estrutura que supostamente seria um sistema de cooperação, mas que regularmente se transforma num sistema de competição” (Morgan, 1996, p. 40). Assim, tendo como horizonte os lugares mais altos da pirâmide, direccionam o desempenho individual e o desenvolvimento das capacidades, para responder “aos requisitos da organização mecanicista em lugar de construir a organização em torno dos seus pontos fortes e potenciais” (Ibid., p. 41).

Este modelo destaca a estruturação hierárquica dos cargos e da autoridade (estrutura piramidal), a orientação da organização para a consecução de objectivos, a divisão e especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos que orientam decisões e comportamentos, as relações impessoais para assegurar a neutralidade e, ainda, o recrutamento pessoal e a progressão determinadas pelo

⁴ Cf. Morgan (1996)

mérito (Bush, 1995, pp. 35-7). Acrescenta ainda o autor que todos estes elementos estão, uns mais visíveis que os outros, presentes nas organizações educativas, embora globalmente todas as organizações evidenciem elementos burocráticos.

Costa (2003, p. 39) refere algumas características da imagem burocrática da escola que abrangem a ausência de autonomia pela centralidade das decisões no Ministério da Educação, a concepção burocrática da função docente, a obsessão pelos documentos escritos e pelo cumprimento estrito de normas escritas, com recurso a normas detalhadas permitindo a segmentação do trabalho e resultando numa planificação cuidadosa, indutora da previsibilidade de funcionamento. A estrutura organizacional da escola, assente no modelo piramidal, conduz à formalização, hierarquização e centralização, traduzindo-se na impessoalidade das relações. Contudo, é importante assinalar “ que as características identificadas do modelo burocrático não pertencem a qualquer organização concreta, mas constituem dimensões observáveis nas organizações burocráticas” (Silva, 2004, p. 64).

Segundo Estêvão (1998, p. 180) o modelo burocrático, aplicado às organizações educativas, salienta os objectivos ou metas que orientam o seu funcionamento, traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de desempenho para professores; os processos de decisão desencadeiam-se conforme o modelo racional de resolução de problemas; o controlo formal, segundo regras, determina *a priori* a acção; o sistema é basicamente fechado, onde a diferença entre *política e administração* está manifestamente definida. Assim,

“não admirará que a noção de racionalidade burocrática emirja, assumindo os contornos de uma racionalidade funcional, intrinsecamente ligada à eficiência instrumental ou à adequação de meios aos fins, numa linha interpretativa do pensamento weberiano” (Estêvão, 1998, p. 179).

A escola é uma organização configurada burocraticamente, proveniente da existência de regras, normas e regulamentos, o que pode resultar no “comportamento conformista dos seus membros como expressão da estandardização da acção organizacional” (Silva, 2004, p. 68), imposta através de dispositivos, não questionados, que instituem concordância no decurso da acção. Os actores são percebidos como meros executantes na base de um determinismo normativo, não reconhecendo a sua liberdade estratégica e negligenciando a sua intervenção na organização. Nesta lógica

“o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (Lima, 1998, p. 73; *itálico do autor*).

Embora as estruturas formais marquem a vida quotidiana das escolas, designadamente os processos (tecnologias) organizacionais, grande parte destes decorre à margem dessas estruturas e fora das regras oficialmente estabelecidas. A estrutura burocrática é subsidiária de padrões de conformidade e hierarquização da autoridade, procurando manter “uma certa congruência funcional, [recorrendo a] padrões e critérios uniformizadores” (Silva, 2004, p. 262), na tentativa de gerar consensos.

O que acontece na escola não pode ser interpretado, apenas, com recurso *a versões oficiais da realidade*⁹ imbricadas em padrões normativos uniformes e consubstanciados nas estruturas formais, o que “tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção, entre o modelo burocrático racional e a realidade” (Lima, 1998, p. 77), não se podendo reduzir a complexidade da organização aos contributos de um modelo. A desconstrução/desocultação da realidade escolar “exige uma abordagem multifocalizada que dê simultaneamente conta da uniformidade, da flexibilidade e da complexidade da acção organizacional” (Silva, 2006, p. 75), que, com recurso a outros modelos de análise, permita construir uma imagem holística da organização educativa.

2.2. Modelo de Ambiguidade

Distintas abordagens partilham a incerteza ou a ausência de consenso no que se refere aos objectivos, nomeadamente os modelos da ambiguidade, sendo “plausível que uma mesma imagem seja partilhada por distintas teorias e mesmo paradigmas de análise” (Lima, 2006, p. 134), o que conduz à emergência de diferentes racionalidades e estratégias ao nível organizacional.

Centradas no modelo de ambiguidade e enquadradas na *Face A* do *modo de funcionamento díptico* da organização escolar emergem as metáforas da *anarquia organizada*, processo de decisão *de caixote do lixo* (*garbage can*) e *sistema debilmente articulado* (*loosely coupled system*), que procuram analisar práticas, que ocorrem nas organizações, ligadas à tomada de decisão.

As diferentes imagens e metáforas organizacionais procuram acentuar o valor do simbolismo e da ambiguidade, atribuindo menos ênfase à ordem e à racionalidade organizativa *a priori* (Estêvão, 1998, p. 197). Este autor salienta, ainda, que nos deparamos, posteriormente, com a proposta da “racionalidade limitada”, contingencial, que “aponta já para alguma irregularidade ou aleatoriedade dos processos racionais de tomada de decisão” (Ibid.).

⁹ Cf., Lima (1998)

Focalizando a escola como *anarquia*, em termos organizacionais, a sua realidade é complexa, heterogênea, problemática e ambígua, o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico (objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida), a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de funcionamento e o estabelecimento de ensino não constitui um todo unido (Costa, 2003, p. 89).

Cohen, March & Oslen (1972, p. 1) identificam três propriedades na metáfora *da anarquia organizada*: variedade, inconsistência e definição ambígua dos objectivos; tecnologia indefinida, actuando com base na tentativa e erro negligenciando a experiência acumulada; participação fluida, os participantes variam, bem como, a dedicação e o esforço que estes aplicam a diferentes áreas de decisão. Estes autores assumem como ambíguo o processo da tomada de decisão nas organizações. Como tentativa de explicação desenvolveram um modelo que apelidaram metaforicamente de *caixote do lixo*, explicitado pelos autores quando observam que,

“para compreendermos os processos no interior das organizações, podemos ver uma oportunidade de escolha como um caixote do lixo no qual vários tipos de problemas e soluções são depositados pelos participantes à medida que são engendrados” (Cohen, March & Oslen, 1972, p. 2).

De acordo com esta abordagem uma decisão é o resultado ou interpretação de quatro *elementos* independentes da organização: os problemas, as soluções, os participantes e as oportunidades de escolha. Assim,

“saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada.... [contudo] o maior desafio do processo caixote do lixo é a desarticulação parcial dos problemas e escolhas. Embora a elaboração de decisões seja vista como um processo de resolução de problemas não é o que acontece frequentemente” (Cohen, March & Oslen, 1972, p. 16).

Neste sentido, para estes autores, a tomada de decisão não é resultante de uma sequência lógica e racional, encontrando-se manifesta a desarticulação entre a identificação dos problemas e as soluções, no processo de tomada de decisão, pelo que salientam

“ a ideia de que não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização (humanos, estruturais ou processuais), o que nos faz pensar num certo grau de autonomia dos diversos elementos e numa certa *desarticulação* da vida escolar” (Costa, 2003, p. 96, *italico do autor*).

Na concepção de escola como *anarquia organizada* reportamo-nos às características anárquicas das organizações educativas, que Licínio Lima (1998) considera poderem “caracterizar-se por construir

um modelo em que os objectivos são considerados pouco claros e conflitantes e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas”. Acrescentando, ainda, que as organizações, nomeadamente a organização educativa,

“pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, como uma organização onde poderemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intensidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claras e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time*.” (Lima, 1998, pp. 78-79, *itálico do autor*).

Este autor retoma o conceito de anarquia referindo que “o termo anarquia não significa má organização ou mesmo desorganização, mas sobretudo *outro* tipo de organização” (Lima, 1998, p. 162, *itálico do autor*). Admitindo uma desconexão relativa entre os elementos da organização, de inconsistências e desconexões entre as estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, bem como a contingência de as regras formais serem violadas com alguma frequência, o “modelo da *anarquia* representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia” (Lima, 2001, p. 46, *itálico do autor*). Em suma, contrapõe-se “ao modelo sério, quase sagrado, da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a “loucura sensata”, ou o “disparate razoável” (Id., 1998, p. 84, *aspas do autor*).

Enquadrada neste modelo surge a outra metáfora, *loosely coupled system* (sistema debilmente articulado), em que, na organização educativa, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, antes uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os seus elementos preservando a sua identidade (Costa, 2003, p. 98).

Karl Weick⁶ (1976) descreve as bases da metáfora *loosely coupled system*, que tem norteados muitos estudos, servindo de referência para os investigadores das organizações educativas. Esta metáfora pressupõe a existência de diferentes elementos que preservam uma identidade própria, tal como Weick (1976, p. 3) admite quando descreve o conceito de *loose coupling* transmitindo “a imagem de que os eventos articulados são reactivos, mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma da sua separação física ou lógica”⁷. Contudo, o autor entende que a expressão

⁶ Cf., Artigo “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”

⁷ Weick (1976) identifica sete potenciais funções que podem ser associadas ao conceito de *loose coupling*, a saber: reduz a probabilidade de a organização ter de, ou ser capaz de, responder a cada pequena alteração que ocorra no meio; pode fornecer um mecanismo sensorial preciso; pode ser um bom sistema para adaptação localizada; o sistema pode potencialmente reter um maior número de

loosely coupled representaria uma imagem mais credível do modo de funcionamento da organização, alargando o espectro aos elementos da organização escolar que a identificam como sistema *debilmente articulado*. As desarticulações podem manifestar-se, por exemplo, entre intenções e acções, meios e fins, processos e resultados, professor e aluno, professor e professor, pai e professor, entre outros, sintetizando que “ os sistemas debilmente articulados têm sido usados para captar o facto de que os acontecimentos numa organização parecem estar relacionados temporariamente mais do que relacionados logicamente” (Ibid., p. 11).

Tyler (1987) aponta ambiguidades na forma como este modelo tem sido aplicado, tanto na teoria como na prática. Dando enfoque à perspectiva estruturalista refere a utilidade do conceito de sistema debilmente articulado, criticando a forma como tem sido interpretado e aplicado, apontando-o como uma alternativa ao modelo normativo e prescritivo. Concluindo que este modelo representa uma contribuição importante para uma análise mais elucidativa das organizações escolares, proporcionando a resolução de “alguns dos dilemas teóricos colocados pelos mais importantes modelos contemporâneos da organização escolar” (Ibid., p. 324).

A organização escolar não constitui um todo unido, mas uma diversidade de órgãos e estruturas de funcionamento debilmente articulados:

“a escola tem sido vista como um sistema *loosely coupled*, isto é, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos...” (Lima, 2001, p. 33).

Nas organizações educativas,

“cada um ensina a sua especialidade aos alunos e o diálogo restringe-se, muitas vezes, aos professores da mesma área [...] mas entre especialistas de disciplinas diferentes reina uma grande ignorância e indiferença [...]. Este isolamento dá um estatuto paradoxal ao saber escolar: os alunos são chamados a investir em todos os ramos do plano de estudo, enquanto os professores podem ignorar totalmente os saberes exteriores à sua disciplina ” (Nóvoa, 1995, p. 68).

Pelo que subsiste uma desarticulação entre a estrutura organizativa formal e a actividade instrutiva que se desenvolve na escola.

alterações e soluções novas com a preservação da identidade, singularidade e separação de elementos; em caso de “falha” numa parte do sistema, esta não afecta as restantes partes da organização; mais espaço para a autodeterminação por parte dos actores escolares; será relativamente mais económico, visto que coordenar pessoas requer tempo e dinheiro. Convém referir que o autor admite que essas vantagens podem eventualmente significar um risco para a organização.

Bush (1995, p. 130) refere que os modelos da ambiguidade introduzem algumas dimensões importantes na análise das organizações: admitindo que os objectivos sejam indeterminados e o seu processo de determinação seja imprevisível e obscuro, o processo de decisão difuso, sem relação com os objectivos, resultante de uma estrutura proveniente de uma relação fluida ou debilmente articulada entre os elementos. Assim, “as perspectivas ambíguas podem ser vistas como abordagens descritivas ou analíticas mais do que teorias normativas” (Ibid., p. 122).

2.3. Modelo Político

O modelo político inscreve-se nos modelos descritivos analíticos, interpretando o modo de funcionamento da organização, construindo modos de compreensão e análise das práticas actualizadas. Este modelo analisa a organização de forma global, ou seja, focalizando o estudo da organização nas dinâmicas, nas estruturas e nos processos. Descreve em perspectiva as organizações, ou seja, estas passam a ser aquilo que representam para os seus actores.

O estudo da organização centra-se na política baseada na negociação e compromisso a partir de interesses divergentes marcados por disputas dos actores, que investidos de poder, pretendem que os seus recursos sejam capazes de interpretar densas estratégias para competir pelo poder. A sua acção deve ser entendida “como um conjunto de estratégias mediadas quer pelas normas e regulamentos, quer pelos interesses grupais visando a concretização de metas, quer mesmo pelas pressões e constrangimentos situacionais e contextuais” (Silva, 2006, p. 80).

Este modelo centra a sua análise em torno da acção organizacional, considera os actores com capacidade de intervenção, movidos por interesses e apropriando estratégias, burilados em processos de tomada de decisão, como campo de confronto dos poderes em jogo, fomentando o equilíbrio de forças. Assim,

“a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as “zonas de incerteza” com vista à concretização dos seus objectivos” (Silva, 2006, p. 124, aspas do autor).

Contrariamente aos modelos formais que percepcionam as organizações como empreendimentos interligados e racionais perseguindo um objectivo comum,

“a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objectivo ou meta desejados” (Morgan, 1996, p. 158).

Quando Gareth Morgan (1996, p. 200) desenvolve *a imagem das organizações vistas como sistemas políticos*, sustenta que a política e o jogo político fazem parte da vida da organização, pois uma organização que pratica a política não será necessariamente disfuncional. Contudo é útil lembrar que a actividade política permite encontrar os meios de negociação quando os interesses são distintos, “a racionalidade é sempre política. Ninguém é neutro na administração das organizações nem mesmo os administradores”.

Morgan (1996) utiliza a metáfora política para focalizar os diferentes conjuntos de interesses, conflitos e jogos de poder que moldam as actividades organizacionais. Existirá, sempre, alguém que comanda uma situação, sendo detentor do poder, contudo salienta que o poder é a força capaz de equilibrar interesses e conflitos. O autor enuncia algumas das principais formas de resolução dos problemas organizacionais que envolvem interesses, conflitos e poder, expondo as organizações como, sistemas de governo⁸ - autocracia, burocracia, tecnocracia, democracia - e como sistemas de actividade política – análise de interesses, compreensão do conflito, uso do poder - dando enfoque à administração de organizações pluralistas.

O modelo político “realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política.” (Lima, 1998, p. 66). Também Ellström (1983, p. 452) considera que, se convocarmos o modelo político, as escolas são melhor percebidas como entidades políticas, ou seja, os objectivos são imprecisos, há diversidade de interesses. Assim, as organizações escolares podem ser entendidas “como um sistema de interacção individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos”.

Esta abordagem realça sobretudo os objectivos dos grupos de interesse, mais do que da organização, o que faz com que haja uma tal diversidade de objectivos quantos os grupos de interesse. A coexistência de diferentes grupos ou corpos de interesses, com distintas percepções e interpretações

⁸ Cf. Morgan (1996,): autocracia “vamos fazer desta forma”; burocracia “espera-se que façamos desta maneira”; tecnocracia “a melhor maneira de fazer isto é desta forma”; democracia “como vamos fazer isto?”. Todas estas formas baseiam-se em relações divergentes de poder. Para o autor “os objectivos organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estruturação de cargos, o estilo de liderança e outros aspectos formais do funcionamento têm uma dimensão política, da mesma forma que o mais óbvio jogo de poder e conflito”

da realidade, assente na ambiguidade dos objectivos e tecnologias propícia aos processos políticos, intervindos de lógicas e racionalidades diversas, maior complexidade, colocando-os “à margem de circuitos formais de controlo, em especial a tomada de decisão “ (Silva, 2006, pp. 78-79).

Embora alguns objectivos sejam aceites por todos, não invalida que sendo difusos possam dar origem a comportamentos distintos relacionados com os interesses que, segundo Morgan (1995, p. 153), são “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção”. Refira-se ainda que “os modelos políticos assumem que a estrutura organizacional emerge de regateio e negociação e pode ser sujeita a mudanças se os grupos de interesse lutam por uma posição” (Bush, 1995, p. 85); contudo muitos grupos “são coesos porque partilham valores e crenças” (Ibid., p. 75).

Na abordagem política, as organizações educativas podem ser entendidas como entidades políticas, onde se privilegiam as estratégias que são utilizadas pelos detentores de um conjunto de interesses, no sentido de alcançar as finalidades associadas e que determinam a formação de coligações, em que grupos de interesse se unem para atingir um objectivo comum. Partindo do pressuposto de que, em qualquer organização, há uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias diferentes, o modelo político considera que a actividade política é uma dimensão das organizações, que não pode ser ignorada e que os conflitos são normais, constituindo-se como factores significativos de promoção de mudanças. Tal como o reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder (Estêvão, 1998, p. 184), também “os modelos políticos assumem que as metas da organização são instáveis, ambíguas e contestadas” (Bush, 1995, p. 76).

Na perspectiva do sistema político “está inerente a conflitualidade intrínseca aos processos de tomada de decisão” (Silva, 2006, p. 98), sendo um processo complexo de negociação, que proporciona aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder, no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efectiva. Nesse processo interceptam-se racionalidades plurais, que destroem o mito da racionalidade do modelo *the one best way*. Assim, as organizações educativas podem ser entendidas como “sistemas de interacção individual e de grupos onde prevalecem lutas por interesses conflitantes e por objectivos divergentes” (Silva, 2006, p. 98). Na luta pelo poder, prevalece, normalmente, a posição dos grupos ou das coligações dominantes, sobretudo, quando as decisões a tomar são consideradas críticas para o futuro da organização.

A racionalidade evidenciada pelo poder, luta, conflito, inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos permite-nos perspectivar a organização escolar como *arena política*, verificando a conflitualidade de interesses, bem como as acções que os diferentes actores educativos evidenciam em determinadas circunstâncias, mapeando os choques de racionalidade (Lima, 2001, p. 17).

O modelo político, aplicado às organizações educativas, realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade (Estêvão, 1998, p. 186). Assim, a metáfora *arena política*, centra-se na perspectiva micropolítica de análise onde os

“actores podem ser vistos como agentes estratégicos movimentando-se nesta arena para exercer influências, pressionar os grupos opostos, negociar acordos e gerar compromissos [com o intuito de] mobilização de poder para fortalecer as suas exigências” (Silva, 2006, p. 105).

Onde o processo de participação na tomada de decisão implica primordialmente negociação, mais do que imposição, na procura de soluções para os conflitos. A acção organizacional é determinada por coligações que recorrem à negociação, permitindo aos actores organizacionais uma participação fluida, cada um procurando influenciar as decisões organizacionais de modo a fazer reflectir nas políticas da organização os seus pontos de vista, ou fazendo prevalecer os seus interesses, dinâmica, em que “a actividade organizacional passa a ser caracterizada como uma luta permanente por recursos de que podem derivar posições de poder” (Silva, 2006, p. 119).

2.3.1. A organização escolar como construção micropolítica

A perspectiva micropolítica situa o campo de análise teórica nos indivíduos, deslocando a organização para os actores (coligações de indivíduos), ou como argumenta Silva (2006, p. 102) “desloca-se da estrutura organizacional para os actores particulares e as suas práticas, ou melhor, para as suas estratégias e acções de disputa e manutenção do poder”, na tentativa de interpretar como as lógicas de acção são negociadas entre os grupos no interior da organização. Como tal, “representa uma perspectiva teórica, complementar na análise da dinâmica dos processos políticos no interior das organizações” (Afonso, 1994, p. 159), atribuindo valor central aos indivíduos e relegando a organização para segundo plano⁹.

⁹ Adelino Costa (2003, p. 80), reportando-se a Hoyle, refere que as “organizações escolares estão especialmente propensas para a actividade micropolítica devido a duas razões fundamentais: a primeira, no que concerne ao funcionamento debilmente articulado de diversas áreas da sua actividade; a segunda, devido ao carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, em especial a colisão

Ao entender a escola como local de execução de micropolíticas, aquela passa a ser considerada como um centro de decisão política, e, nesse caso, a complexidade da escola aumenta. Descreve Blase (1991, p. 11) a micropolítica como:

“a utilização formal e informal do poder pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos no interior das organizações. Em grande medida, as acções políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articuladas com a motivação para exercer o poder, para influenciar e/ou proteger. [...] Para além disso, os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente”.

Deste modo, e perspectivando a análise micropolítica, Costa (2003, p. 78, *itálico do autor*) refere que

“ as organizações concebidas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta os seus objectivos”.

A imagem da escola como *arena política* engloba quatro conceitos que se revestem de grande importância, concretamente: *interesses, conflitos, poder e negociação*. Os indivíduos detêm interesses de ordem diversa que constituem a dimensão fundamental da disputa de poder, “não sendo a estratégia individual mais eficaz na consecução desses interesses” (Costa, 2003, p. 82), formando coligações para atingir os objectivos. Assim, segundo Bush (1995), “não faz sentido falar-se de objectivos previamente definidos, pois estes são sujeitos a constante instabilidade, ambiguidade e contestação”. Embora os actores escolares façam uso de estratégias, de modo a impor com êxito as suas lógicas de acção, a diversidade de objectivos e interesses, que caracteriza o conjunto de actores, pode conduzir à fragilidade das coligações em cuja base estão conflitos representativos de interesses divergentes.

Embora na organização escolar a heterogeneidade tenda para a socialização e para a conformidade, é importante evidenciar a conflitualidade de interesses procurando interpretar as iniciativas e as margens de liberdade dos actores na tomada de decisões, tentando ultrapassar os condicionalismos externos, entendidos como fonte de conflito. Nesta óptica “os actores são “estrategas” que mobilizam fontes de poder e controlam “zonas de incerteza” para tirar o máximo de dividendos dessas disputas, ou seja, para controlar o poder” (Silva, 2006, p. 119; *aspas do autor*).

entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares (directores, gestores) e as formas democráticas e profissionais percebidas como as mais apropriadas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino”.

A dinâmica organizacional activada pela disputa do poder fragmenta a organização, o que permite gerar divisões conducentes à necessidade de coligações para efeitos de competição. Estas “coligações movem-se por interesses e o ganho de umas consiste em reduzir a capacidade estratégica das outras para as impedir de alcançar os seus objectivos” (Silva, 2006, p. 120).

As questões do conflito e do poder são centrais numa perspectiva micropolítica. O conflito pode ter aspectos positivos, podendo mesmo ser saudável para a organização. Segundo Morgan,

“o conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode ser explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses perseguidos ou reais” (Morgan, 1996, p. 160).

Este confronto de racionalidades, onde lógicas e interesses divergentes interagem na competição ou partilha por recursos, forçando os actores a disputar um jogo que se caracteriza por transacções circunstanciais, através das quais concretizam os seus objectivos ou maximizam os seus interesses (Silva, 2006, p. 119).

A ocorrência de conflitos está normalmente associada aos processos de tomada de decisão. Assim, “nas arenas políticas as decisões emergem depois de um complexo processo de regateio e negociação” (Bush, 1995, p. 76), sendo a tomada de decisão a *primeira arena de conflito*, radicada em interesses resultantes de estratégias planeadas pelos diferentes grupos ou indivíduos. A sua origem não se restringe ao interior da organização, os condicionalismos externos também devem ser considerados como fonte de conflito intra-organizacional, o que permite conceptualizar as escolas como sistemas políticos que, reportando-nos a Natércio Afonso (1994, p. 43), “são concebidas como sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto”. Para compreender as organizações como sistemas de actividade política, bem como a dinâmica política quotidiana é

“necessário explorar o processo detalhado através do qual as pessoas se engajam na política. Para esse propósito, é útil voltar à ideia de Aristóteles segundo o qual a política nasce de uma diversidade de interesses, e buscar como essa diversidade dá origem a manobras diversas, à negociação e a outros processos de coalizão, construindo uma influência mútua que tanto condiciona a vida organizacional” (Morgan, 1996, p. 152).

O autor analisa, ainda, as políticas organizacionais focalizadas nos *interesses*, conjunto complexo de objectivos, valores, desejos, expectativas que orientam a acção humana, *no conflito*, resultante da

colisão de interesses e visto vulgarmente como força disfuncional, e no *poder*, entendido como autoridade formal e meio através do qual o conflito de interesses é resolvido.

As situações de conflito traduzem diversidade de interesses, embora não sejam entendidas como um problema a evitar, ou uma disfunção, pelo contrário, são inevitáveis e fazem parte do processo global de funcionamento das organizações. Assim,

“a natureza da estrutura das organizações educativas é compreendida como realidade conflitual, em que a definição dos objectivos obedece a um processo, também conflitual, entre grupos diferentes onde o consenso não é fácil de ser obtido, ou construído” (Estêvão, 1998, p. 186).

Admitindo que no jogo político as regras são estabelecidas por alguns actores, pois “nem todos estão munidos dos recursos para participar nesse jogo” (Silva, 2006, p. 121), estimula-se a “fragmentação, a desarticulação e o dissenso com os quais se constrói a ordem institucional colocada agora ao serviço dos que detêm o poder” (Ibid., p. 120). O poder assume um lugar central no quadro deste modelo de análise,

“os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes. De um modo geral poder-se-á dizer que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm mais fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional” (Costa, 2003, p. 83).

Inventariadas por Morgan (1996, p. 164) emergem catorze fontes de poder nas organizações, salientando que “essas fontes de poder dão aos membros da organização uma variedade de meios para ampliar os seus interesses, resolvendo ou perpetuando os conflitos organizacionais”. Similarmente Bush (1995, p. 80-82) identifica diferentes formas de poder: *poder posicional (posição oficial)*, *poder especializado (autoridade de perito)*, *poder pessoal*, *poder do controlo das recompensas (tráfico de influências)*, *poder coercivo e controlo de recursos*.

As agendas e decisões não surgem a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas têm por base as influências e o poder de alguns actores e são resultantes de processos de negociação, como se pode inferir da asserção de Adelino Costa (2003, p. 84) “as decisões na arena política não surgem, nem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objectivos formalmente definidos para a organização [...], traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência”. Todavia, mesmo os grupos mais fracos nunca se encontram numa situação de total ausência de poder, pois haverá sempre uma margem de liberdade que esses grupos possuem e da qual dependerá a execução das decisões, “visando a produção de uma ordem capaz de satisfazer não

só os interesses dominantes mas também de continuar alimentar as expectativas de poder dos grupos dominados” (Silva, 2006, p. 121).

Uma organização tanto pode potenciar a emancipação como a dominação “uma vez que são exercidas pelos mesmos actores organizacionais, com os mesmos instrumentos e lógicas de poder, embora com intenções diferentes” (Silva, 2006, p. 109). O conceito de dominação segundo Max Weber está associado ao de poder. Embora sociologicamente amorfo, este conceito “significa toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”. Por outro lado, a dominação é entendida como, “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo em dadas pessoas [...] porém tem de ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de encontrar submissão a uma ordem” (Weber, 1997, pp. 81- 82). Morgan (1996, p. 281) na metáfora da dominação, que apelidou de *face repugnante* das organizações, refere que as organizações “têm sido associadas a processos de dominação social nos quais indivíduos ou grupos encontram formas de impor a respectiva vontade sobre os outros”. O autor explicita, ainda, aspectos potencialmente exploradores na organização advertindo que as

“organizações são frequentemente usadas como instrumentos de dominação que maximizam os interesses egoístas de uma elite às custas dos interesses dos outros. Além disso, existe quase sempre um elemento de dominação em *todas* as organizações” (Morgan, 1996, p. 280, *itálico do autor*).

Esta afirmação demonstra o reconhecimento de que a dominação pode ser intrínseca à organização e não resultante de um efeito colateral indesejado. Os mecanismos que favorecem a dominação no sistema político são identificados por Silva (2006, p. 110) como forças centrífugas que “baseando-se na desarticulação, no dissenso e no conflito, promovem a autonomia dos indivíduos (e dos órgãos) e, concomitantemente, a expressão dos interesses divergentes com origem na ambiguidade dos objectivos”.

Embora este modelo político de análise seja de difícil aplicação na organização escolar “controlada centralmente pelo estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar difícil” (Lima, 1998, p. 66). Porém, reúne como vantagens o facto

“de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos [...], para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções e, até, para o seu potencial de intervenção e mudança” (Ibid.).

Morgan (1996, p. 200) identifica as *forças* da metáfora política “colocando o conhecimento do papel do poder e do uso do poder no centro da análise organizacional”, que outras metáforas tendem a subestimar. Esta metáfora pressupõe a aceitação da realidade política como aspecto inevitável da vida organizacional, arrasando o mito da racionalidade organizacional, suplantando a ideia de que as organizações são funcionalmente sistemas integrados. Outra das *forças* “é o facto de que ela politiza a compreensão do comportamento humano nas organizações” (Ibid., p. 201) que se traduz no reconhecimento das implicações sociopolíticas das diferentes organizações bem como dos seus papéis diferenciados. O autor salienta, conjuntamente, alguns aspectos negativos no uso desta metáfora. Assim, privilegiando de modo exagerado o poder e a importância do indivíduo mitigando a dinâmica do sistema organizacional, que determina aquilo que se torna político e como se manifesta, pode desencadear um conjunto de comportamentos comprometedores da investigação propensos “a ver a política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma. Por essa razão a metáfora deve ser usada com prudência” (Ibid., p. 202).

São apontadas por Bush (1995, pp. 89-91) algumas limitações a este modelo referindo que é sobretudo descritivo e explicativo, tendendo a ver a organização só em termos de poder, dando excessivo realce aos grupos de interesses, sobrevalorizando na dinâmica organizacional o conflito e a manipulação na formulação da política, o que pode compelir a uma aproximação à racionalidade *a priori*, característica da burocracia.

Fazendo referência aos aspectos positivos deste modelo Eugénio Silva (2006, pp. 105-7) menciona: o reconhecimento de tensões e oposições no interior da organização; o aspecto dinâmico e contraditório fornece uma visão dinâmica e utilitária da organização, mostra como o jogo político, conflitos e coligações, são determinantes na manutenção da dinâmica organizacional, mais do que os objectivos, as normas e os planos. Similarmente, este autor, aponta algumas limitações a este modelo, a saber: centra a análise nas coligações e suas estratégias, o que pode conduzir à perda da imagem global da organização, especialmente dos factores que contribuem para a coesão organizacional; a dinâmica organizacional resume-se a aspectos como luta de interesses ou negociação; a constelação de grupos na organização aparece como estrutura incapaz de produzir políticas globais e duradouras; a luta pelo poder pode converter-se em factor negativo na compreensão da organização, na medida em que, face às disputas podem ser negligenciados os fins e os valores comuns que geram coesão organizacional.

Relativamente à sua pertinência, estes modelos organizacionais e respectivas imagens ou metáforas, no contexto da investigação, representam um valioso contributo para a mudança no paradigma dos estudos organizacionais, “enquanto pluralidade de orientações e de práticas, de resto não forçosamente nem sistematicamente articuláveis” (Lima, 1998, p. 584). Assim, a focalização da escola como organização exigirá sempre a consideração de dois planos de análise, o plano normativo, externamente localizado e o plano das práticas que envolve os actores contextualizados na organização.

2.4. Escola como espaço de acção num *continuum* entre o burocrático e o político

A (des)construção da realidade organizacional escolar inscrita na forma de actuação dos seus actores que, “com os mesmos recursos e lógicas de poder, embora com intenções diferentes” (Silva, 2006, p. 109) orientam a sua acção e interacção em sentido *centrípeto*¹⁰ ou em sentido *centrífugo*¹¹. Pelo seu carácter *uniformizador* e *estabilizador* a burocracia reveste-se de um sentido *centrípeto*, porquanto consegue “lidar com um elevado número de casos de uma maneira uniforme, gerando uma lógica articuladora assente nos pressupostos do consenso *a priori*” (Silva, 2006, p. 110). O sentido centrífugo é conotado com a dimensão política “devido à primazia de interesses de natureza conflitual e ao exercício de estratégias dos actores” (Ibid.) alheias aos métodos de coerção e controlo que são movidos.

A visão burocrática pressupõe objectivos claros e consensuais, instituídos por regras e procedimentos rotineiros, estáveis e uniformes, quer como meio de racionalização da acção quer como instrumento de poder, se necessário, com recurso à *lei* de modo a adoptar comportamentos em conformidade. O poder do aparelho burocrático sugere uma organização coesa, onde a ordem é estável e necessária à manutenção da dinâmica organizacional, admitindo uma homogeneização de comportamentos e desempenhos, e onde o controlo e a prestação de contas conferem garantias de normalidade e legitimação do trabalho, traduzidos em “processos rígidos e uniformes como se a dinâmica organizacional pudesse ser considerada unicamente por uma lógica conformista e

¹⁰ Forças *centrípetas* são as que promovem a coesão, a cooperação resultando numa situação de maior estabilidade. Os recursos mobilizados são a cultura de coesão, as rotinas e o controlo de modo a “instituir padrões uniformes, promover a convergência de objectivos e gerar uma homogeneização de condutas e valores” (Silva, 2006, p. 110).

¹¹ As forças *centrífugas* baseiam-se na desarticulação, no dissenso e no conflito de modo a promover a autonomia dos actores e das estruturas direccionando-se para a “expressão dos seus interesses divergentes com origem na ambiguidade dos objectivos” (Silva, 2006, p. 110).

monolítica” (Silva, 2006, p.90). O papel unificador da burocracia tende para um processo de regulação que visa “eliminar incertezas, regularizar e tornar mais previsível o funcionamento da organização” (Ibid., p. 118), conferindo uma forma legal a medidas e decisões produzidas na esfera política, ou seja, legitimando as políticas.

A existência de diferentes racionalidades, lógicas e interesses no interior da organização que o sistema burocrático não consegue controlar, limitando por isso a sua compreensão, perspectiva a observação da *face* política da organização de modo a apreender as interações e/ou estratégias desenvolvidas pelos actores com vista a partilhar ou a competir por recursos. A diversidade de interesses dos actores constitui o princípio da agenda política da organização, a sua compreensão permite apreender os mecanismos que desencadeiam os jogos de poder que norteiam as suas acções. A mobilização de diferentes fontes de poder assenta em coligações de interesses, para efeitos de competição, de modo a alcançar objectivos. Contudo no *jogo político* em que a ambiguidade eleva “o grau de fragmentação organizacional e as dificuldades de assegurar consensos [dificulta] a actividade de gestão cujo objectivo é tentar reduzir a incerteza” (Silva, 2006, p. 121).

O reconhecimento do poder como uma dimensão importante da organização escolar, particularmente no interior dos departamentos, permeabiliza com processos de negociação, conflitos e compromissos, através de estratégias individuais ou colectivas que na sua acção visam estabelecer as regras do jogo e influenciar os processos de tomada de decisão. Embora a dimensão burocrática tenha um papel regulador que permite enquadrar ou legitimar as decisões, apresentando-se, por vezes, como um obstáculo, “a dimensão política prevalece nos processos de decisão em cujos fundamentos estão os interesses dos grupos, que recorrendo às “zonas de incerteza” e aos trunfos disponíveis, procuram contornar o sistema burocrático [...] promovendo desarticulações e re-articulações entre a regra e o contexto” (Silva, 2006, p. 127).

Nesta linha explicativa, é importante atender à diversidade de modos de regulação que concorram para a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo, o que resulta “mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2003, p. 40).

Evidenciando os novos modos de regulação política, no campo educativo, Barroso (2003, p. 24) observa que sobressaem três questões essenciais¹²: o efeito de *contaminação*; o efeito de *hibridismo*; o efeito *mosaico*. Aquilo que emerge da descrição, interpretação e análise dos processos de regulação é a complexidade e diversidade dos modos de regulação que “ muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação entre princípios, objectivos, processos e resultados “ (Ibid., p, 40), sendo que qualquer transformação não se possa basear, meramente, num processo normativo de mudança.

3. Lógicas de acção em contexto organizacional

Com o objectivo de melhor contemplar toda a complexidade e heterogeneidade na análise da acção organizacional escolar, Licínio Lima (1998) propõe evidenciar as organizações educativas entre dois planos analíticos, o plano das orientações para a acção e o plano de acção, onde

“ a desejada valorização do estudo da acção organizacional (ou da organização em acção) não faz sentido se tudo ficar subsumido, *a priori*, no *plano de acção*, ignorando a existência de estruturas e de regras que, uma vez produzidas num espaço-tempo concreto, *pela acção e para a acção*, permanecem com carácter projectivo e potencial face a acções subsequentes e não sincrónicas. Estaremos, assim, perante orientações e regras existentes e disponíveis, embora de certo modo reféns de actores sociais que as convoquem, adoptem e actualizem no *plano da acção*, o que, como se sabe, pode não ocorrer” (Lima, 2006, pp. 20-21, *itálico do autor*).

Acrescenta, ainda, o autor que

“no primeiro caso haverá que considerar as geralmente designadas estruturas formais e estruturas informais. As estruturas formais são simultaneamente veiculadas por, e veiculadoras de, as orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial só elas existem, e de igual modo em todas as escolas [...], elas representam a face oficial da organização mas não a sua única face ou, necessariamente a face real. “ (Id., 1998, pp. 164 - 5).

Com base nesta articulação a acção pode ser analisada sob dois planos que, ancorados no modo de funcionamento díptico, sendo ou não coincidentes em determinados momentos, a sua articulação torna-se débil e ambígua.

¹² Segundo Barroso (2003) o efeito de *contaminação* resulta “da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas posta em prática, entre países, à escala mundial”; o efeito de *hibridismo* inscreve-se “na sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito”; o efeito *mosaico* insere “no processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicas” (pp. 24-5).

Sarmiento (2000) coloca algumas interrogações ao modelo proposto por Licínio Lima sustentadas na disjunção analítica entre o plano das orientações para acção e o plano da acção que, não considerando a existência de relações dialécticas entre dois níveis operativos da acção, tende a confundir a forma como as relações entre os níveis se estabelecem, carecendo ainda de distinção ontológica entre acção e orientação da acção. O modo de funcionamento diptíco é para Sarmiento uma feliz expressão, contudo, na prática a capacidade é limitada pois não consegue explicar a coexistência, no interior da organização educativa, de um *locus* de (re)produção identificando o elemento de triagem dos respectivos âmbitos e conteúdos (Sarmiento, 2000, pp. 65-6). Não encontrando resposta, para as suas perguntas, conclui que “as potencialidades heurísticas da metáfora do diptíco esgotam-se na descrição da ambiguidade aparente da acção no contexto organizacional” (Sarmiento, 2000, p. 66), propondo outros instrumentos de análise centrados na interpretação dos modos de monitorização reflexiva da acção.

A conceptualização das lógicas de acção remete para a compreensão da acção social como *acção dotada de sentido*, norteadas “pelas formas de construção dos sentidos da vida nas organizações escolares” (Sarmiento, 2000, p. 28). Assim, os diferentes significados expressos pelas acções organizacionais exigem a interpretação do universo simbólico que subjaz à acção bem como o seu enquadramento numa rede de relações sociais estabelecidas pelos actores e que constituem os *sistemas de acção concreta* nas escolas. Por *sistema de acção concreta*, que implica a apropriação do conceito weberiano,

“deve entender-se um comportamento humano [...], sempre que o agente ou agentes lhe associem um sentido subjectivo, [indutora de actividade no conceito social, pelo que,] deve chamar-se acção “social” aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento dos outros e por ele se orienta no seu decurso” (Weber, 1997, p. 21; aspas do autor).

Ou seja orienta-se pelas acções dos outros implicando uma relação e uma orientação de alguém sob outrem que permita a identificação do sentido subjectivo atribuído pelos actores¹³.

Partindo da acção em contexto organizacional escolar, tendo como referencial teórico a teoria da acção formulada por Weber, bem como, as possibilidades e constrangimentos da acção teorizados a partir da dualidade da estrutura, Sarmiento (2000, p. 48) esboça um referencial teórico baseado no

¹³ Para Weber (1997) “nem toda a classe de acção é social”, por exemplo o “comportamento íntimo é acção social só quando se orienta pelo comportamento de outros”. Weber analisa o conceito de acção social em quatro fundamentos (sem os procurar hierarquizar): acção racional em ordem a fins, acção racional quanto a valores, acção baseada na afectividade e a acção tradicional, estabelecendo uma rutura com uma concepção unitária de acção social, que sustenta o conceito de lógicas de acção.

sentido da acção, onde o actor, com recurso a procedimentos próprios, é capaz de desenvolver um pensamento que justifique a sua acção.

Após a identificação dos modelos organizacionais e das suas tipologias, o autor menciona “a ausência de modelos construídos a partir da acção, das práticas organizacionais” (Sarmiento, 2000, p. 105), salientando a necessidade de uma abordagem multifocalizada que, numa perspectiva holística, potencie a análise das organizações como contextos de acção, “feita *a partir dos modos de agir e de monitorar reflexivamente a acção educativa*” (Ibid., p. 143, itálico do autor).

Partindo deste pressuposto, o autor, define lógicas de acção como

“conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000, p. 147).

A construção intersubjectiva dos diferentes sentidos para a acção assenta em racionalidades a que subjazem lógicas (racionalização de procedimentos na regulação da acção) que se constroem não *a priori*, mas no decurso da acção, coordenando a acção e justificando-a *a posteriori*. A lógica não deve ser entendida como algo puramente cognitivo ou exacto, pelo que as lógicas de acção, tal como a racionalidade estratégica, não eliminam o erro, as emoções, a intuição dos actores, constituindo-se como “juízos sobre a realidade, racionalmente construídos” (Sarmiento, 2000, p. 149).

A pluralidade de lógicas de acção nas organizações educativas, bem como as diferentes pautas de significação, induz à definição do seu conteúdo, simultaneamente teórico e empírico, permitindo evidenciar a existência, e sustentar a natureza, de diferentes lógicas de acção nas escolas, ancoradas “na compreensão da escola como ordem legítima, como ordem política e como ordem simbólica” (Sarmiento, 2000, p. 151), a que subjazem os princípios da *autonomia institucional*, da *implicação política* e da *sobrearticulação simbólica*. Assentes em propriedades formais, as lógicas de acção, expressam-se como *totalizadoras da acção* escolar, combinando elementos de *redundância* e *transversalidade*.

O conceito de lógicas de acção descrito por Derouet (1992) apoiado nos princípios de justiça, defendidos por Boltansky e Thevenot (1991), indutores das lógicas de acção *cívica*, *doméstica* e *industrial*, restringindo o conceito a lógicas políticas de acção, onde o compromisso como princípio da realização do *bem comum* induz uma concepção consensualista da vida social, sendo ” factores que

nos afastam dessas conceptualizações” (Sarmiento, 2000, p. 148), pressupõe que esta abordagem apresenta algumas reservas para o autor.

Derouet & Dutercq (1997) defendem que o progresso global da escola depende do progresso dos estabelecimentos escolares, da melhoria da sua eficácia, sendo ao mesmo tempo um meio de regulação para o seu trabalho e uma forma de monitorização do poder central, que deve garantir a unidade do sistema educativo ajustado às situações locais. Os estabelecimentos escolares, como meio de mobilização política, “no sentido em que se tornam o primeiro espaço de exercício de políticas educativas” (Ibid., p. 13) que, assente na igualdade de oportunidades, transmissão de saberes, socialização de futuros cidadãos e aquisição de competências profissionais, só terão sentido se forem mobilizadas pelos actores locais sob forma de práticas adaptadas e dependem forçosamente da especificidade de cada estabelecimento de ensino. Assim a pluralidade de princípios de funcionamento aportada em regulamentos, dispositivos ou argumentações, só serão apreendidos com recurso “ao inventário de lógicas e de mundos” (Ibid., p.14) que aí coabitam. Tão depressa o estabelecimento é considerado como uma unidade de serviço público, como de desempenho corporativo, como comunidade solidária ou como um serviço de mercado, pelo que não podemos considerar que “o estabelecimento escolar pré-existe como unidade social, mas apresenta-se como um meio de desordem, onde podemos encontrar todas as contradições” (Ibid.). Sob o pressuposto do “estabelecimento escolar em construção”, as diferentes formas de eficácia podem, no seu interior, coabitar em diferentes mundos, o que lhes permite pronunciar que os estabelecimentos são construídos em vários mundos (Ibid., p. 15).

A coabitação de diferentes mundos no interior da organização educativa induz a utilização de diversos modelos de competências, cada um possuindo os seus objectivos e esquemas interpretativos, permitindo encontrar no interior da organização diferentes lógicas de acção com referências, cívica, comunitária, industrial e de mercado (Derouet & Dutercq, 1997, p. 23). Os autores fazem uma abordagem interpretativa da realidade escolar em função deste conjunto de lógicas, em que, segundo eles, o funcionamento da organização educativa dependerá de uma lógica, ou seja, a forma como os recursos económicos, humanos e materiais são mobilizados, traduzida numa dinâmica interna que emerge de uma ideia de *ordem justa* e de *princípio(s) de justiça*. O funcionamento da escola assenta na discussão e combinação entre a *construção social* e o que é o *bem comum local* sendo o(s) princípio(s) de justiça que vão determinar o seu adequado funcionamento.

O quadro teórico proposto por Derouet & Dutercq (1997) assenta em quatro lógicas de acção (pp.25-55), a saber: lógica de acção *cívica*, lógica de acção *comunitária*, lógica de acção *industrial* e lógica de acção *mercantil*.

A lógica de acção *cívica* assenta no princípio do interesse geral, da vontade geral, por referência a um modelo de serviço público nacional, justificado sob a forma de igualdade de oportunidades em educação, “que subjaz à definição dos saberes a ensinar e aprender, das formas de avaliação, da selecção a realizar, do estatuto dos funcionários, das regras administrativas e financeiras” (Antunes & Sá, 2008, p. 48). Outra modalidade dentro desta lógica propõe a construção de um serviço local de educação como uma *pequena cidade política local*, em que a democracia requer no processo de decisão o envolvimento e participação de todos, “enquanto cidadãos, é o princípio de justificação que prevalece” (Ibid.).

Na lógica de acção *comunitária*, a justiça é definida pela proximidade entre as pessoas, a confiança e o envolvimento, recusando-se a *dividir a globalidade da pessoa* tal como é preconizado pela lógica da eficácia que facilmente estabelece a definição de profissionalismo dos professores e deixa em aberto a possibilidade de ruptura entre a vida profissional e a vida privada, opondo-se assim à lógica comunitária. A construção de “relações calorosas, intensas e permanentemente reinvestidas e refeitas, marcadas por esta propriedade é o princípio que justifica a acção voltada para a comunidade” (Antunes & Sá, 2008, p. 48).

A lógica de acção *industrial*, não sendo uma novidade, “já há muito embutida nos princípios cívicos que legitimam o serviço público nacional” (Antunes & Sá, 2008, p. 48), fundida nos compromissos cívico e administrativo como dispositivos que, à luz do “fenómeno burocrático”, visam apropriar-se da eficácia à escala dos estabelecimentos de ensino. Sendo a eficácia um

“princípio central de justificação enuncia um novo credo disseminado pelas diversas áreas de actividades educativas, desafiadas por exigências performativas e avaliativas segundo indicadores de desempenho, onnipresentes e onnipotentes, tal como a largamente entronizada avaliação” (Antunes & Sá, 2008, p. 48).

Na lógica de acção *mercantil* o imperativo de referência é diferenciado da menção de eficácia na medida em que a justiça é definida pela capacidade de mobilizar o cliente e não por uma definição rigorosa da qualidade do produto, “a capacidade de atrair os clientes é o princípio que define a justiça” (Antunes & Sá, 2008, p. 49). O mercado oferece liberdade de escolha mas não explica como escolher, pelo que as instituições e os actores procuram

“vencer a batalha da competitividade e de afirmação em situação de concorrência; ocupar os primeiros lugares nos diversos *rankings*, ser visto como o melhor ou estar entre os melhores pode condicionar ou justificar cursos de acção encarados como inevitáveis. O pragmatismo da vontade é aqui justificado pelo realismo do intelecto” (Antunes & Sá, 2008, p. 49).

A *lógica de acção do mercado*, como observa Sarmento, tem como pilar o princípio de mercado, imbricado numa ideologia que propõe a privatização da escola pública e o consequente alargamento do sector privado da educação. Pressupõe a criação de um mercado da educação com recurso a dispositivos e agências capazes de influenciar a construção das políticas educativas, a substituição dos ideais democráticos por valores assentes na racionalidade económica, a promoção da competição e da concorrência entre escolas e, ainda, o favorecimento de medidas de livre escolha da escola, bem como, a adopção pelas escolas de dispositivos administrativos insertos no sector privado, (Sarmento, 2000, p. 182).

Estêvão (2001) identifica o mercado como *ordem indutora de lógicas de pendor essencialmente individualista e competitivo* interceptado por lógicas produtivistas e lógicas legitimadoras específicas do estado (Ibid., p. 326).

A adopção, na lógica do mercado, dos princípios da competição e da concorrência evidencia, na escola pública, a disputa por reconhecimento, financiamento, por alunos e entre alunos, privilegia a criação de imagem pública, ou seja “os critérios internos de organização subordinam-se aos critérios externos -do mercado” (Sarmento, 2000, p. 183). Estes critérios, embora, por vezes, contraditórios, têm sido frequentemente legitimados por ciclos e agendas políticas, como princípios economicistas que conduzem “a adopção de medidas de carácter gestionário, inspirados na moderna gestão empresarial (ligadas à promoção da qualidade, da eficácia e da eficiência)” (Barroso, 2006, p. 132).

A lógica do mercado tende a submeter as finalidades pedagógicas aos dispositivos e estratégias externas, favorecendo a emergência de desigualdades na competição. A resposta passará, sobretudo, pela capacidade das organizações escolares implementarem os princípios da igualdade e da diversidade, sustentados no aforismo de Boaventura de Sousa Santos, *temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*.

Importa, ainda, evidenciar outras de lógicas de acção a que Sarmento faz referência, concretamente: a *lógica do serviço público* e a *lógica profissional*.

A *lógica do serviço público* assenta no pressuposto de que a escola cumpre uma finalidade geral, que ultrapassa os seus actores, e que essa finalidade é definida pelo estado, coincidindo globalmente com o interesse de toda a sociedade, pelo que só é concretizável através da uniformidade de todos os processos organizacionais impostos através de normativos. A selecção, segundo esta lógica, é feita em função do mérito, pela competência individual, identitária de um sistema burocrático com centralização administrativa do estado, onde a existência de regras e normas uniformes configura-se como necessária para garantir a igualdade de oportunidades (Sarmiento, 2000, pp. 172-3).

O autor refere, ainda, que o sistema educativo, centralizado no estado, de organização burocrática, ao definir deveres e direitos, permite ampliar a natureza de uns sob condição mínima de cumprimento de outros, colocando os actores ao abrigo de arbitrariedades, o que lhes permite utilizar a seu favor as zonas de *incerteza organizacional*¹⁴ coincidentes com a pluralidade de interesses e de lógicas existentes na organização escolar (Sarmiento, 2000., p. 174).

A emergência de lógicas alternativas, a ruptura aparente com o princípio ideológico que preside à lógica do serviço público, é “uma realidade não apenas legalmente tolerada, como discursivamente afirmada” (Sarmiento, 2000, p. 175).

A *lógica profissional* define-se pela orientação das organizações escolares segundo os princípios que orientam a profissionalidade docente (valores, saberes, critérios de competência...), subordinando a acção educativa e da organização aos critérios definidos pelos profissionais da educação, que devem ser acompanhados de dispositivos reguladores da acção centrados em planeamento e em práticas de avaliação institucional. A dimensão social da acção educativa pautada por critérios de competência, ancorada na capacidade crítica dos professores com o intuito de potenciar as suas margens de autonomia relativa, relativiza a dimensão técnica do seu trabalho e valoriza a dimensão pedagógica e política. Porém, a ênfase na ordem política “remete para a consideração contínua dos contextos da acção como arenas políticas e subordina os processos de regulação ao confronto ideológico” (Sarmiento, 2000, p. 177).

A lógica pedagógica e a lógica de gestão coexistindo no *ethos* organizacional, sendo “os estabelecimentos de ensino são cada vez mais considerados como unidades de gestão em que a actividade pedagógica e educativa apenas representa um dos aspectos” (Derouet, 1996, p. 73). Assim, os actores devem arbitrar exigências contraditórias imbricadas em princípios que permitam, na observância do debate, alcançar compromissos definidos à volta de um princípio superior comum,

¹⁴ Cf., Crozier, (1963)

contudo “só excepcionalmente se alcançam compromissos duráveis e isso resulta quase sempre da presença de uma personalidade excepcional” (Ibid., p. 67).

A estruturação conceptual, preconizada por Dubet (1996), no âmbito da acção organizacional, apoiando-se na sociologia da experiência, configura a experiência como um conjunto de lógicas de acção tomando por base cada uma das dimensões do sistema, pelo que “o actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflectividade” (Ibid. p. 107). Deste ponto de vista os actores constroem os sentidos singulares das suas práticas no meio de grande heterogeneidade social e de uma pluralidade de orientações. Dubet (1996) define uma tipologia de acção que resulta da articulação de três lógicas diferentes: a *integração*, a *estratégia* e a *subjectivação*, (Ibid., pp.112-137), evidenciando que “cada actor individual ou colectivo adopta necessariamente este três registos de acção que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conhecer as relações com os outros” (Ibid. p. 113).

Na lógica da integração o actor define-se “pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração” (Dubet, 1996, p. 113). Esta lógica da acção, pautada pela integração¹⁵, segue os pressupostos clássicos da sociologia onde a identidade do actor é coincidente com “a maneira como o actor interiorizou os valores institucionalizados por meio dos papéis” (Ibid. p. 115).

Na lógica de acção estratégica “o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então “como” um mercado” (Dubet, 1996, p. 113; aspas do autor). A identidade¹⁶ do actor é definida em *termos de estatuto*, “designando o estatuto, a posição relativa de um indivíduo, quer dizer a “probabilidade” que ele tem de influenciar os outros graças aos seus meios ligados a esta posição” (Ibid., p. 121; aspas do autor), (re)construída através de jogos de poder e negociação, condição necessária à prossecução dos objectivos. Uma lógica de acção estratégica só é realizável numa lógica de integração *mínima* ancorada na legitimação pelo jogo e conhecendo o outro, entendido quer como aliado quer como adversário, pois “as relações sociais são definidas em termos de concorrência de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou colectivos” (Ibid., p.124).

¹⁵ A integração corresponde ao nível de organização e subdivide-se em quatro categorias: *identidade integradora*; *eles/nós*; *valores*; *condutas de crise*.

¹⁶ Esta lógica inclina-se para os diferentes modos de definir a identidade do actor e as relações sociais, estando associados subníveis de análise como: *a identidade de recurso*; *a concorrência*; *o poder*; *os bloqueamentos contra a abertura*.

Com a lógica da subjectivação “o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação” (Dubet, 1996, p. 113). Pressupõe que “o actor não é redutível nem aos seus papéis, nem aos seus interesses” (Ibid., p. 130), construindo a sua identidade na representação, *uma paixão impossível e desejada*, imbricada na actividade crítica (quer seja cognitiva quer seja normativa), a que subjazem as concepções de homem que emergem das lógicas de integração e de acção estratégica, o combate à ordem social através da alienação, entendida como “a privação da capacidade de ser sujeito”¹⁷ (Ibid., p. 131). O autor observa que cada uma das lógicas estabelece uma orientação crítica com as restantes, também os actores, empenhados em práticas dinâmicas, vêem-se “confrontados com identidades e com relações sociais cada vez mais diversificadas” (Ibid., p. 137), que não tendo que escolher ou marcar posição podem ser *tudo ao mesmo tempo*.

Na linha de pensamento de Derouet e Dubet, Estêvão (2004) evidencia a importância desta focalização, no estudo da organização escolar, permitindo identificar os diferentes *mundos* que coexistem no seu interior, onde a confluência de várias lógicas realçam o seu grau de irregularidade ou descontinuidade interna, emergindo o entendimento da escola como “organização fractalizada e multidiscursiva” (Estêvão, 2004, p. 52). Partindo do pressuposto teórico de escola como organização *compósita*¹⁸, Estêvão (2004) argumenta que a realidade organizacional pode ser compreendida a partir da pluralidade de mundos (doméstico, empresarial, cívico, mercantil, mundial) e de princípios reguladores. Contudo, saber *agir em vários mundos* implica que os actores tenham que resolver os seus dissensos, identificando nos seus quadros de referência a racionalidade e concertando as suas posições ou num mundo diferente dos que estão em confronto ou reconhecendo a supremacia de um destes mundos em conflito, permitindo “uma verdadeira arena de momentos cruzados, de sociabilidades alternativas, de concepções plurais de cidadania e também de justiça” (Estêvão, 2004, p. 53).

A pluralidade de discursos e justificações em torno da escola convocando, nos diversos princípios de justiça, o estado, o mercado, a empresa, a comunidade, ou seja, a pluralidade de mundos na organização escolar como princípios de justificação de diferentes lógicas em confronto, podem transformar-se no espaço do *bem comum* como também numa organização *gerencial* por efeito

¹⁷ Nesta lógica o autor identifica, ainda, subdivisões como: *o empenhamento; os obstáculos; a cultura como definição histórica do sujeito; a alienação e a dominação*.

¹⁸ Cf. Derouet (1992), a organização escolar é entendida como uma organização compósita onde confluem várias lógicas, vários mundos coordenados através de acordos fundidos pelos actores.

das lógicas empresarial e de mercado, reduzindo “a totalidade do funcionamento da escola a uma única dimensão: a eficácia” (Derouet, 2002, p. 9).

A interpretação desta abordagem exige a compreensão prévia da diversidade de lógicas de acção ou mundos que percorrem a organização escolar, imbricada na concepção do “mundo comum”, ou seja, “a forma como uma comunidade constrói uma interpretação comum do “mundo que tem diante de si” (Derouet, 1996, p.69, aspas do autor). Esta perspectiva assenta no pressuposto de que a escola constitui “uma cidade política na qual as diferentes opiniões devem poder exprimir-se livremente” sustentada nos diferentes mundos onde se procura encontrar “a maneira como se passa desta diversidade de referências que habitam nos actores para a coerência ou pelo menos para uma relativa coordenação da acção” (Derouet, 1997, p. 15). Decorrente desta abordagem, torna-se pertinente apreender como as formas de compromisso que se estabelecem entre os actores, cifrada na divergência, “que não deve pôr em causa as regras mínimas que permitem a vida em comum”, sendo “inegável que diferentes interpretações do mundo coexistem nos estabelecimentos de ensino, ... [que] podem convergir num mesmo objecto ou num mesmo dispositivo” (Ibid., 1996, p. 70). Importa, ainda, evidenciar as formas de “coordenação da acção a partir de concepções completamente opostas” (Ibid.), que permitam, na convergência, *uma civilidade que preserve a tranquilidade das aparências*.

Interessa, também, reflectir sobre os diferentes processos negociais, bem como sobre os interesses e estratégias que os actores mobilizam e manifestam no decurso da acção. Compreender o comportamento do actor no interior da organização implica a percepção das racionalidades que subjazem à sua acção, no contexto dos *jogos* que se vão estabelecendo no quotidiano da organização, permitindo identificar e compreender os *sistemas de acção concretos*¹⁹ pelos quais se regem e “cuja existência e modo de regulação podem ser demonstrados empiricamente” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 286).

Conferindo visibilidade à análise estratégica, nomeadamente ao actor estratégico a às inter-relações entre actor e sistema, enquadrando-se numa abordagem política das organizações, constituindo o pilar das lógicas de acção, segundo os autores

“torna-se uma ilusão querer procurar a explicação dos comportamentos empíricos observados na racionalidade das organizações, nos seus objectivos, funções e estruturas como se tratasse de um conjunto de dados aos quais os indivíduos

¹⁹ Crozier e Friedberg (1977) definem este conceito como um conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes pelos mecanismos de jogos relativamente estáveis que mantêm a sua estrutura.

não poderiam mais que adaptar-se e que acabariam por interiorizar para guiar a sua conduta” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 45).

Emerge deste articulado a concepção de *actor estratega* caracterizado pela pluralidade de objectivos ambíguos, mais ou menos explícitos e contraditórios, adoptados no decurso da acção, patenteando ora aspectos defensivos ora ofensivos, permitindo alargar a sua margem de liberdade e conferindo sentido racional à sua capacidade de acção, articulando a relação da acção com a noção de estratégia (Crozier & Friedberg, 1977, p. 55).

A análise estratégica permite evidenciar os processos dinâmicos das organizações enfatizando o lado oculto da actuação dos actores, pois o recurso a estratégias e táticas faz parte do quotidiano escolar, no âmbito da pluralidade de interacções que cada estratégia pode ocultar imbricada numa determinada lógica de acção proveniente de diferentes *mundos* e inscrita numa determinada linha de acção. Este desenvolvimento estratégico pode ser individual ou colectivo, partilhado por grupos de interesse comum, que empenhados activamente na consecução dos seus interesses, “tendem a transformar-se em *lobbies*, exercendo uma influência permanente e sistemática sobre os que tomam as decisões na organização” (Afonso, 1994, p. 53; *italico do autor*).

As interacções estratégicas permitem compatibilizar na análise organizacional “quer regularidades e conexões, quer discontinuidades, resistências e desconexões, ...[implicando] uma visão complexa e altamente dialectizada das organizações, das suas dinâmicas internas, da sua *ordem* construída, das suas práticas” (Estêvão, 2001, p. 251; *italico do autor*), inscritas na teoria da acção.

Nesta linha teórica de enquadramento da acção organizacional propõem-se novas justificações para a acção tendentes a colocar a escola no centro do debate teórico, fomentando uma visão holística dos diferentes registos dos actores, onde

“várias ideias coexistem que justificam o estabelecimento escolar: a igualdade de tratamento dos alunos, a adaptação ao local, a capacidade de integrar os jovens social e profissionalmente, a satisfação dos consumidores, o rendimento dos investimentos educativos e ainda o amor das crianças” (Derouet, 1997, p. 11).

Este enquadramento implicará considerar a diversidade dos actores, os seus interesses e estratégias respeitando as dimensões de coordenação e controlo e o papel que desempenham os processos diferenciados de regulação, que não sendo neutros, produzem efeitos específicos, segundo a lógica de acção, independente dos objectivos preconizados. Assim, os processos de regulação não são só resultantes de ajustamentos e reajustamentos exteriores à organização, mas também “dos

interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes,” (Barroso, 2003, p. 40), reflectindo-se, em particular, nas micropolíticas da escola.

De uma forma geral o conceito de *lógica de acção*, “remete para a existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas no contexto de uma acção individual ou colectiva” (Barroso, 2006, p. 179). No quadro de análise dos processos de regulação permite reconhecer a orientação, entendida como predominante, e compreender o funcionamento global da organização educativa com recurso à análise das práticas dos seus actores. O conceito de *regulação*, utilizado neste contexto, refere-se aos “modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores, os modos como esses actores se apropriam delas e as transformam” (Ibid., p. 12).

O processo de regulação, que queremos enfatizar refere-se à acção decidida e executada pelo estado, introduzindo *regras*, através de normativos, que perspectivam a coordenação e o controlo, onde a percepção do modo de funcionamento das organizações escolares e o seu (re)ajustamento ao quadro legal, que em função da diversidade de actores, dos seus interesses e estratégias, conduzem a lógicas de acção distintas, construídas na *acção e pela acção*

No processo de regulação o *dispositivo de ajustamento mútuo*²⁰, tributário de lógicas de acção burocrática resulta de “*inputs* da regulação burocrática expressos na produção legislativa de carácter reformista do governo” (Afonso, 2006, p. 95; *itálico do autor*). Importa, por isso, numa análise dos processos de regulação recorrer a “perspectivas teóricas e metodológicas que valorizem, na descrição e análise da regulação dos sistemas escolares, a diversidade de “legitimidades” e “fontes” na produção de regras, o “jogo dos actores”, a existência de processos de “regulação autónoma”, o carácter “construído” da regulação social” (Barroso, 2003, p. 39; *aspas do autor*).

Afonso (2003) identifica seis aspectos importantes, reportando-se ao estudo de cinco países europeus, na evolução da regulação: *diversidade dos dispositivos e dos níveis de controlo; reforço da regulação mercantil; erosão da profissionalidade docente; intensificação da avaliação externa institucional e do controlo social sobre a escola; flexibilização da provisão de recursos financeiros; promoção da participação social no governo da escola pública* (Ibid., p. 49). Concorrem para o

²⁰ Cf., Afonso (2006)

interesse desta análise o *modelo de regulação mercantil e o modelo de regulação burocrática*²¹, circunscritos pelo autor aos aspectos infra enunciados, “que sempre têm coexistido, em permanente tensão mais ou menos agudizada” (Afonso, 2003, p. 51) (re)produzindo lógicas de acção com ênfase diferente e variável. Há, assim, uma tendência dominante do “reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas” (Ibid., p. 49), que passa, nomeadamente pela substituição de um *controlo pelas normas* por um *controlo pelos resultados*, enfraquecendo o “uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos”, valorizando “estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados” (Ibid., p. 50).

Em jeito de síntese

Em jeito de síntese aprez-nos referir que a escola representa um universo marcado por relações de poder, regras, códigos, onde os choques de racionalidade dos diferentes actores organizacionais permitem conceptualizá-la.

“não apenas com um *locus* organizacional de reprodução das orientações e das regras supra-organizacionalmente definidas através da acção dos actores centrais e mais poderosos, [...], a escola passará também, em tensão com aquela representação teórica, a ser conceptualizada como um *locus* organizacional de produção de orientações e de regras,” (Lima, 2006, pp. 54 -55, itálico do autor).

O modo de funcionamento das organizações escolares e o seu (re)ajustamento ao quadro legal, que em função da diversidade de actores, dos seus interesses e estratégias, conduzem a lógicas de acção distintas, construídas na *acção e pela acção*, remete-nos para a “existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas no contexto de uma acção individual ou colectiva” (Barroso, 2006, p. 12).

Assim, partindo do modelo da análise desenvolvido por Licínio Lima procuraremos compreender as percepções dos professores construídas e reconstruídas na acção, assente numa focalização plural, polarizada num *continuum* entre o burocrático e o político, sem *a priori* conceder exclusivo a qualquer um. Assim, o “plano das orientações para a acção” permite evidenciar as estruturas e regras formais, subsidiárias da hierarquização e de versões oficiais da realidade (padrões normativos uniformes) que se inscrevem no modelo burocrático. As práticas que ocorrem na organização ligadas à tomada de

²¹ O autor descreve “a regulação dita “burocrática” (exercício do poder pela autoridade, hierarquia, regulamentação formal) a regulação de tipo “mercantil” (exercício do poder pela influência, ajustamento mutuo, carácter difuso e informal das regras e das relações) ”.

decisão configuram-se no “plano da acção” como desafios que vão interpelar a identidade dos actores educativos, o seu profissionalismo, emergindo a escola como um espaço social em permanente construção, num processo mutável de construção de negociações e compromissos que combinam estratégias não coincidentes ou até mesmo contraditórias. Os modelos teóricos de análise permitem focalizar a heterogeneidade, assente no “diálogo” entre os modelos, retirando a hegemonia a um só modelo. À luz das principais virtualidades e limitações teóricas oferecidas pelas várias focalizações pretendemos desconstruir as lógicas que estão presentes no funcionamento interno da organização escolar, quer nas relações entre os docentes quer na profissão e trabalho docente numa realidade que inscreve um contexto de mudança marcado pela implementação do estatuto da carreira docente.

A análise da escola corporizada na multiplicidade de racionalidades, que orientam e dão sentido à acção, portadora da lógica dos vários *mundos* que compõem a organização escolar, não pode ficar indiferente à gramática interna da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior. Estes *mundos* instituídos por diferentes interesses ideológicos expressando diversas faces dos actores, conjugam quotidianamente na organização escolar a influência de várias lógicas de acção, “agora através de renovados lemas, como a “aprendizagem útil”, a aquisição de competências para competir”, a “qualificação ao longo da vida”, a “educação para a empregabilidade” (Lima, 2007, p. 91, aspas do autor).

Nesta perspectiva importa identificar as diferentes lógicas e argumentos justificativos da acção para compreendermos o sentido e o contexto das diversas racionalidades que compõem a organização escolar. Ou seja, pretendemos enquadrar os sentidos interpretativos da acção fornecidos pelos actores, em que a organização educativa como espaço político sustenta a construção de lógicas de acção, mobiliza diferentes vozes, diferentes racionalidades, nem sempre identificáveis com a mensagem oficial que transmitem.

A preocupação principal do próximo capítulo é a de recensar um conjunto de conceitos estruturantes capazes de integrar o estudo empírico. Procura-se assim pôr em evidência algumas perspectivas teóricas diferenciadas no âmbito das culturas docentes que ganharão consistência analítica quando convocadas na compreensão dos dados empíricos.

CAPÍTULO II

**PROFISSÃO DOCENTE NUM CONTEXTO
DE MUDANÇA**

Introdução

Na primeira parte deste capítulo o nosso enfoque privilegia a contextualização da profissão docente considerando o contexto de mudança. Assim, procuramos caracterizar a identidade profissional de modo a estabelecer continuidades na forma de os professores se identificarem com a profissão, tendo como ancoragem a profissionalidade, ou seja a afirmação do que é específico na acção docente. A segunda parte do capítulo reflecte o carácter polissémico do trabalho docente que se configura no âmbito das culturas docentes em pressupostos diferenciados, concretamente: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização. O papel da liderança nas culturas de escola consentânea com as culturas docentes confere protagonismo à liderança colaborativa capaz de projectar na participação uma forma de partilhar ideias e confrontar interesses ou pontos de vista entre os professores.

Os discursos (académicos e políticos) evidenciam a necessidade que a profissão docente tem de mudar e mais amplamente de ajustar-se às mudanças sociais. Esta construção discursiva, que configura os actores sociais, requer o surgimento de novos papéis, padrões diferenciados de (re)projectar o trabalho docente e modos de pensar e praticar o ensino muito para além de um profissionalismo restrito, abandonando o individualismo tradicional. Estes pressupostos permeabilizam, numa acção concertada, com uma nova estrutura organizacional do trabalho nas organizações escolares, em que “no plano da profissão, esta tenderá a assumir a forma fragmentada de um arquipélago “com ilhas dotadas de qualidade, complexidade e recompensas materiais e simbólicas muito desiguais e hierarquizadas” (Canário, 2008, p. 144).

As dimensões de análise que nos propomos desenvolver, profissão docente e trabalho docente, representam uma realidade em visível mutação, inscrita numa agenda estratégica, afirmando-se sob *princípios comuns* que configuram a *política educativa* (conteúdo da agenda) emergente no espaço europeu com recurso ao *método aberto de coordenação* (Antunes, 2008). O imperativo de empreender uma reforma na educação de largo alcance tributária de uma *política de educação* (constituição da agenda) resultante de instâncias de regulação supranacionais, difundindo um conjunto de tendências aportadas na base da produtividade e da competitividade das economias, preconiza *uma revolução silenciosa no campo da educação*²². Nesta focalização “está em causa a escolha de uma concepção de

²² Cf. Antunes (2008) reportando-se a *Newsletter* electrónica (14 de Julho de 2003) *Education and Culture at a Glance*

professor que ultrapasse a visão estreita da execução de um conjunto de procedimentos precisos, traduzidos em resultados imediatamente observáveis e mensuráveis (Canário, 2008, p. 146).

1. A (re)construção da profissão docente num contexto de mudança

A coexistência de diferentes gramáticas no interior da organização escolar, induz à relevância de um *ethos*, ocupacional e organizacional, específico da profissão docente, o que permite entender o termo docente como “uma estranha mistura de pessoas que operam em realidades diversas” (J. A. Lima, 2002, p. 22). A imagem mítica de uma profissão que se entendia como actividade desinteressada de distribuição de saberes está hoje confrontada com a pluralidade de mandatos atribuídos à escola e com a diversidade de públicos que a habitam, insertos na retórica da autonomia e na necessidade de ela se permeabilizar aos interesses dos utentes, assegurando-lhe um serviço de qualidade. Neste paradigma, “o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos” (Hargreaves, 1998, p. 4).

A profissão docente sofreu transformações traduzindo-se “genericamente, pela substituição de um modelo onde o professor era encarado como “elo mais forte” ou baluarte do sistema por outro onde ele é o “elo mais fraco”, como um problema relativo ao “bom funcionamento” do sistema” (Correia, 2006, p. 353). Para aferir o poder e as exigências expressas nas actuais políticas educativas a imagem do professor depende, entre outros factores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas; como articula saberes da docência no acto de ensinar; como se reflecte na acção diante do inesperado e do desconhecido. Estas competências reflectem grande parte da sua actividade, bem como a reflexão sobre a sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca de novas possibilidades de agir no ensino.

A mudança de atitude perante a profissão, numa sociedade que foi desvalorizando o ofício do professor, desacreditando a sua função construída sob o papel que

“dava origem a uma personagem, quer dizer, à fusão dos códigos culturais e da personalidade. O professor era “verdadeiramente” um professor, cuja subjectividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais” (Dubet, 1996, p. 97).

Actualmente, segundo o autor, o professor está confrontado com duas lógicas de acção distintas, o estatuto e a profissão. Enquanto a profissão “é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada” com critérios de reconhecimento dissociados do estatuto, este

confere legitimidade à profissão. Ao elencar direitos e deveres é objecto de “uma interpretação permanente”, tornando-se o lado objectivo do indivíduo enquanto professor e da sua identificação com o grupo profissional, enquanto o desempenho profissional, o lado subjectivo, que só a si diz respeito, “quando o estatuto daquele que ensina pode gerar mal-estar e desvalorização. A profissão pode, por seu lado, afigurar-se como uma experiência gratificante ou penosa, mas não pode ser transcrita na linguagem do estatuto, incapaz de justificar a profissão (Dubet, 1996, p. 97). As alterações preconizadas pelo recente Estatuto da Carreira Docente ilustram de forma clara o mal-estar docente e a falta de reconhecimento do seu trabalho evidenciadas no seu conteúdo em diversas áreas e na “forma como foi aprovado, em braço de ferro com os sindicatos e os professores” (Lima, 2007a, p. 7).

Os desempenhos individuais ou da organização “servem como medidas de produtividade e rendimento... [e] representam a validade, a qualidade ou o valor do indivíduo ou organização” (Ball, 2002, p. 4). Num espectro de mudança o Estado adopta processos de *re-regulação*, ou seja não abandona o seu controlo estabelece sim uma nova forma de controlo, em que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos” (Ball, 2002, p. 5). Impele os professores a reflectir sobre si próprios, a aumentar a sua produtividade, conducente à criação de novos papéis e subjectividades resultantes de apreciações/avaliações regulares, revisões e comparações do seu desempenho instituindo uma cultura de *performatividade*, tributária do “fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados” (Ball, 2002, p. 10).

A *performatividade* educacional assenta em dois aspectos fundamentais²³, a comparação e a *mercadorização*, que, como refere Ball (2002, p. 16) “estão ligados à provisão de informação para consumidores dentro da forma de mercado da educação”, condicionando à identidade organizacional, imbricada em respostas estratégicas tendentes à plasticidade e, onde o *marketing* de eventos ou publicações, com recurso a diferentes meios de comunicação social, contribui “para a opacidade mais do que para a transparência” (Ibid., p. 17). Este processo de *exteriorização* que “envolve uma profunda mudança na natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho” (Ibid., p. 18), burilado por procedimentos de *fabricação individual* e *institucional*, porquanto a *performatividade* não se intromete no trabalho escolar ou nas aprendizagens “ela é um veículo para a mudança do que o trabalho académico e a aprendizagem são” (Ball, 2002, p. 18).

²³ Os aspectos evidenciados pela *performatividade* embora padronizados nas escolas do Reino Unido, como refere o autor, rapidamente transbordam como que por efeito de *contaminação* “que existe ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países em escala mundial” (Barroso, 2003, p. 83).

Nos textos das políticas educativas, encontram-se elementos que pretendem reconfigurar a escola dando ênfase ao estabelecimento de competências, e onde “a gramática das competências e da empregabilidade invadiu o campo educativo associada a um outro conjunto de referências” (Correia, 2006, p. 359). A noção de competência valorizando o *saber ser*, que se concretiza na mobilização individual, e a sua ampla utilização tanto no mundo do trabalho como no da educação, é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e, em especial da educação, evidenciando-se, particularmente, nos fundamentos da formação. As missões do professor tendem a ser definidas por constructos abstractos e amplos, o suficiente para se referirem aos mais diversos tipos de conhecimentos, escolas e alunos, independentemente das suas especificidades e condições de trabalho, o que parece conduzir a um profissional mais flexível e abstracto, substituindo o *empenhamento* pelo *desempenho*, sendo o professor “concebido simplesmente como alguém capaz de responder a exigências externas e objectivos especificados” (Ball, 2002, p. 14).

Cada vez mais a escolha e o julgamento das acções, por nós e por outros, são práticas, em termos de produção mensurável, indutoras de representações e traduzindo-se em versões que podem ser entendidas como *fabricações* em termos organizacionais. Embora não transmitindo explicações directas ou verdadeiras, “elas são produzidas propositadamente para serem explicáveis” (Ball, 2002, p. 15), a que subjaz não a verdade mas a sua eficácia, *sobre* e *dentro* da organização, criando uma fachada calculada e implicando “um desistir das exigências da autenticidade e do empenho” (Ibid., p. 16) e um confronto de práticas individuais, excluindo o que não se adequa à *imagem* que se pretende transmitir.

1.1. Identidade Profissional

À construção da identidade subjaz um conjunto de “características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (Giddens, 2007, p. 694,). A identidade constrói-se dentro de um processo de socialização, interagindo socialmente, mediante identificações e atribuições, processo dinâmico em que

“a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (Dubar, 1997, p. 13).

Neste pressuposto a identidade possui conjuntamente uma dimensão individual, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos, e uma dimensão colectiva, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo a que pertencemos. Ou seja, segundo Dubar (1997, p. 110) para a construção da identidade concorrem dois processos distintos, um processo autobiográfico, *a identidade do eu*, e um processo relacional, *a identidade para o outro*. O autor observa ainda, que é necessário,

“compreender as identidades e as suas eventuais fracturas como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social [...] e nunca em primeiro lugar como resultado do funcionamento psíquico e dos seus recalcamientos biográficos” (Dubar, 1997, p. 105).

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995, p. 15), pelo que, este autor considera mais adequado falar em "processo identitário", realçando a amálgama dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A identidade profissional deve ser entendida como um constructo em acção, onde os vínculos que unem os professores como profissionais individualizados e principalmente como actores colectivos, revelam o processo dinâmico de construção da identidade que se dá ao longo das suas experiências, nos diversos espaços de actuação e na tensão entre permanência e mudança (Ibid.). A identidade define-se como uma construção social marcada por diferentes factores (unificadores e convergentes versus diferentes e descontínuos) que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si, das suas funções, bem como, do conjunto das representações colocadas em circulação por diferentes discursos e agentes sociais acerca da escola e dos professores, “é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1995, p. 16), onde a procura e o desenvolvimento da identidade profissional podem ser propiciadas pelos saberes profissionais.

A identidade profissional pode ser percepcionada como uma construção social, onde sujeitos sociais partilham espaços, tempos e representações sociais *na* e sobre a escola, contudo não podemos deixar de considerar um contexto mais amplo, onde cada um dos sujeitos está inserido, que interfere profundamente nas suas expectativas e percepções. Segundo Day (2007) a identidade profissional e pessoal inter-relacionam-se pelo “facto de que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo” (p. 52). O mesmo autor, aludindo à investigação existente²⁴, refere a importância/impacto

²⁴ Day (2007, p. 53) refere que as pessoas ensinam acreditando em algo a que subjaz uma imagem da *sociedade certa*. Reportando-se ao estudo de Kelchtermans (1993) menciona a relação entre as cinco partes do Eu profissional e do Eu pessoal ao longo do tempo: i) a auto-imagem: a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira; ii) a auto-estima: a evolução do Eu como

da vida pessoal no desempenho/papel como profissional, pelo que “as identidades dos professores estão intimamente ligadas às suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais”(Day, 2007, p. 53). Assim, o imperativo de mudança constitui-se como desafio à identidade profissional e pessoal existente, no entanto a dimensão e a forma como é ou não acolhida/apropriada imbrica em factores como a motivação, a satisfação no trabalho, o comprometimento e a auto-eficácia, condicionados pelas “necessidades dos professores em relação à autonomia, às competências e às relações profissionais não satisfeitas” (Day, 2007, p.53). Os contextos de mudança mobilizam, por vezes, *identidades ocasionais*²⁵, induzindo os professores a “procurarem e encontrarem, de várias formas, o seu próprio sentimento de estabilidade dentro do que parecem ser identidades fragmentadas quando vistas de fora” (Day, 2007, p. 54).

Divisar a identidade dos professores constitui-se como fundamental na gestão do sistema educativo, “sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais” (Lawn, 2001, p. 118), permitindo ao estado manobrar as alterações na identidade “ através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança” (Ibid.).

Martin Lawn (2001) observa, reportando-se á análise do caso inglês, que a *fabricação* de identidades profissionais envolve o estado, definindo, através do discurso, como se deve agir, quais as suas dificuldades e problemas, reflectindo a *comunidade imaginada*, onde a representação de “ser professor” assume outros sentidos. Essas mudanças, segundo o autor, podem ser explicadas a partir de três aspectos: i) a identidade dos professores deve ajustar-se à representação/concepção de educação da nação; ii) a criação de mecanismos, de forma a acompanhar a escola e os professores, através do discurso oficial, capazes de monitorar a identidade dos professores; iii) a identidade dos professores é flexível, pode, de forma sub-reptícia, ser manipulada de modo a servir interesses que não são necessariamente os dos professores, sendo “um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação” (Ibid., p. 119).

A gramática da “escola de massas”, elemento regulador central da nova ordem social, passa por mudanças que afectam a identidade profissional, sendo o diploma que a escola confere o novo critério

professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros; iii) a motivação no trabalho: o que faz com que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem; iv) percepção das tarefas: a forma como os professores definem a sua profissão; v) perspectivas futuras: as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho.

²⁵ Cf. Day (2007) reportando-se à investigação de Stronach et al (2002).

de hierarquização e distinção social, em que “a emergência da escola e da instrução está ligada a duas intenções, que poderemos sintetizar por regulação e emancipação” (Lopes, 2002, p. 35). Contudo a forma como se efectua na organização escolar evidencia a regulação e não a emancipação, o que “vai ter impacto nos factores que poderão estar hoje subjacentes à construção das identidades profissionais” (Lopes, 2002, p. 35). Durante muito tempo o saber funcionou “como princípio de identidade, o professor a exercer a função de actualização do saber” (Matos, 2000), porém com a massificação do ensino este princípio de identidade fundeado no saber tornou-se contraditório, expondo

“o acto de ensinar a uma precariedade permanente e a consequência mais imediata é a de que a identidade profissional se passará a definir mais em termos de relação e comunicação que em termos de conteúdos específicos e de enunciados estruturados. Trata-se, todavia, de uma forma de identidade difícil de assumir ” (Matos, 2000).

É inevitável alargar a discussão sobre a crise de identidade profissional, isto é enquadrá-la numa crise mais ampla, que como observa de Lawn (2001, pp. 127-8),

” estando o edifício do Estado-nação a mudar as suas ideias, a gestão da identidade do professor, quer para o controlo, quer para a mudança (pela inserção tecnológica) tornou-se a nova crise. Parecem ser mudanças significativas as que surgem no modelo corrente. Pelos anos 80, a identidade do professor estava tranquilamente limitada pelas paredes da sala de aula [...]. Hoje em dia, a sua eficácia é julgada em função da sua capacidade de se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado. A nova identidade é confirmada como sendo baseada na sala de aula, mas também na escola, [...]. O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula”.

O autor identifica uma nova identidade oficial do professor inscrita numa *agenda global*²⁶, que suplanta o Estado-nação, sendo um imperativo do *modelo gerencialista*²⁷ o professor estar aberto a novas formas de elaboração da identidade, transformando-os “numa “massa” de empregados de organizações pseudo-privadas, homogeneizadas por este processo, ao mesmo tempo que, pela competição entre elas, se diferenciam” (Ibid. pp. 129-0).

Uma outra ordem de razões deriva da instrumentalização das funções da escola “no sentido de se verem reduzidas a agências de acreditação e verificação oficial de resultados” (Matos, 2008) evocando a erosão da identidade profissional. Ou seja, a “perda acentuada do carácter de referência simbólica da figura do professor, cada vez mais destituída da sua condição institucional à medida que

²⁶ Segundo Lawn (2001, p. 129) a agenda global está a ser incorporada nos sistemas educativos através do mercado da oferta e de um modelo de consumo, reduzindo o valor das identidades nacionais dos professores e transferindo o método de produção destas identidades do nível nacional para o nível organizacional da escola.

²⁷ O modelo gerencialista ancorado no novo discurso de trabalho a que subjaz o discurso nacional da competição em que “os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais. Coincidentemente, este é o novo aspecto do trabalho importado das práticas empresariais e das companhias privadas” (Lawn, 2001, p. 129), cujo atributo principal é o desempenho e a recompensa.

os novos modelos de gestão político-organizacional e de “militância empresarial” a reduzem à condição de prestação de serviços” (Ibid.), enformando a acção/função do professor nos interesses dos alunos e das famílias.

A representação negativa que a profissão tem num grupo alargado de professores revela uma experiência subjectiva vivida numa base diária de falta de reconhecimento social (implícita ou explícita), não perdendo de vista outras implicações, particularmente, a forma como o estado lida com os professores, em que “o discurso hegemónico associa *performance* a *accountability* (“prestação de contas”) e competitividade, apresentadas e medidas sobretudo pelos resultados escolares” (Teodoro, 2006, p. 91, *itálico do autor*). A procura de uma evocada cultura de excelência, onde o trabalho dos professores é continuamente regulado e monitorizado induz a uma nova identidade dos professores “construída em torno da ideia de atitudes” (Lawn, 2001, p. 128), substituindo o conceito de qualidades, “que são então traduzidas por competências” (Ibid.). A escola converte-se num “novo lugar para a fabricação da identidade” (Ibid. p.129).

Segundo Augusto Gil (2009, p. 58)) um dos traços da identidade “é a capacidade que temos de viver o local como global”, pondo a descoberto as *aporias*, resultantes da crise planetária, e indutoras da crise de identidade, causada por um conjunto de factores (escolares e sociais) cuja evolução está vinculada a uma difícil (re)construção de identidade. Porém “novos contextos fazem emergir novas subjectividades” (Teodoro, 2006, p. 92), capazes de promover a (re)definição da identidade , que requerem o surgimento de novos papéis, e onde a avaliação “surge como método universal de formação de identidades” (Gil, 2009).

A possibilidade de estabelecer continuidades na forma de os professores se identificarem com a profissão permite assinalar as mudanças num processo em constante mutação, onde a fabricação de identidades se produz

“num jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão; ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com dimensões colectivas, que estão inscritas na história e nos projectos do colectivo docente. Os debates actuais sobre cidadanias múltiplas, os “práticos reflexivos” ou a “nova” profissionalidade docente revelam bem o trabalho quotidiano de construção identitária a que os professores estão sujeitos” (Nóvoa, 2004, p. 10, *aspas do autor*).

1.2. Profissionalidade/Profissionalismo Docente

Entendemos por profissionalidade “ a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991, p. 64). Esta definição não é estática devendo ser contextualizada, considerando que a actividade do professor é uma prática social que reflecte a cultura e o contexto social dos seus actores, pelo que “os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais são complexos e variados” (Sacristán, 1991, p. 66). A discussão relativa à profissionalidade docente é considerada, na actualidade, como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenómeno conduz à necessidade de uma reflexão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente.

Ao conceito de profissionalidade será oportuno associar o de profissionalismo que, segundo Ball (2005, p. 540) é “uma forma de prática contextualizada”, onde sobressai uma relação específica e de compromisso entre o profissional e o seu trabalho, baseada na reflexão que induz à organização da prática, ou seja, “o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva” (Ibid., p. 541). Ball (2005, p. 542). Sublinha, ainda este autor, que tentar redefinir o profissionalismo numa moldura dominada pela racionalidade técnica esvazia o seu sentido e pode conduzir à sua erradicação se incluírem “os efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo”.

Os discursos oficiais sobre o profissionalismo tende para a sua ressignificação parcial, apontando para um *novo profissionalismo* que “nos textos gerenciais [se] baseia na esperança de que não vamos perceber que o significado e a forma como é praticado são diferentes daquilo que significava e da forma como era praticado antes” (Ball, 2005, p. 542). O *novo profissionalismo* tem como marcas a colaboração, o trabalho em equipa, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e a focalização nos resultados, passando “por uma definição aceitável e suportável, por todos, daquilo que é da sua competência” (Hameline, 2001, p. 59).

A tentativa de implementar a mudança “insistindo-se na ideia de que ela terá lugar, *apesar* das crenças e dos sentimentos de missão pessoal dos professores” (Goodson, 2008, p. 133, *itálico* do autor) constitui-se como um obstáculo mais do que um elemento decisivo à sua construção. *A*

*personalidade da mudança*²⁸ substituiu o “velho profissional”²⁹ pelo “novo profissional”³⁰, “uma vez completada esta tarefa e “varridos” do sistema, esses “velhos profissionais” teremos uma educação melhor e mais eficiente” (Goodson, 2008, p. 134) e o resultado têm sido o abandono do ensino por um grupo alargado de professores.

Goodson (2008), reportando-se ao trabalho desenvolvido, por si e por Hargreaves (1996) na década de noventa, identifica cinco tipos de profissionalismo: *clássico, flexível, prático, alargado e complexo*, perspectivando a emergência, no novo milénio, de um profissionalismo complexo com “a criação e reconhecimento de tarefas de elevada *complexidade*, com níveis de *status* e de recompensa adequados às mesmas” (p.145). As disrupções provocadas pela mudança educativa transformaram o ensino numa profissão que só atrai os obedientes e os dóceis e repele os criativos e voluntariosos (Ibid., p.146).

Profissionalismo para Goodson (2008) abarca a “definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas de concretizarem a arte e o ofício de ensinar” (p.210). O autor defende um profissionalismo moral, ou seja, um profissionalismo baseado em princípios onde a profissionalização é entendida como “a promoção dos interesses materiais e ideais” e o profissionalismo ou profissionalidade “preocupa-se mais com a definição intrincada da acção ocupacional e do seu carácter – neste caso, a prática e a profissão de ensinar” (Ibid.).

O profissionalismo docente está cada vez mais condicionado pelo quadro jurídico-normativo “parece que o ensino está a assumir uma natureza técnica, mas não a ser profissionalizado” (Goodson, 2008, p.211), facto a que não pode ser alheia a estandardização dominante associando o professor a um executor técnico de orientações. Paralelamente à preocupação com a melhoria dos padrões profissionais emerge a retórica governamental focalizada na *dicotomia entre controlo e execução*.³¹ A procura de padrões de qualidade (*standards*) apodera-se da agenda e dos diferentes aspectos da vida escolar, tributária de uma maior prestação de contas, difundindo o conceito das boas

²⁸ Esta expressão, segundo Goodson (2008, p. 133) significa que “são raríssimas as reformas educativas promulgadas ou teorias da mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformação pessoal”.

²⁹ O autor pretende assinalar com esta expressão não “um profissional de uma determinada idade e numa certa fase da carreira, mas antes, designar uma visão do ensino em que o profissionalismo é exprimido e experienciado como mais do que a mera posse de um emprego – como uma vocação empenhada” (p. 136).

³⁰ A expressão enfatiza “um indivíduo tecnicamente competente que obedece às novas orientações e ordens e encara o ensino como um emprego semelhante a qualquer outro, em que o profissional é gerido e dirigido e faz o que lhe mandam fazer” (p. 134).

³¹ Cf. Goodson (2008, p. 212) “estes dois processos – profissionalização a par de profissionalismo e estandardização lado a lado com padrões profissionais – mostram como é paradoxal a condição actual da vida profissional dos professores. Existe um desejo de estandardização do ensino e uma antipatia para com o projecto da profissionalização, mas, ao mesmo tempo uma aspiração por melhores padrões profissionais e mais profissionalismo”.

práticas direccionadas para o sucesso, em que “o papel de autoridade dos agentes exteriores em matéria de melhoria da escola transformam-se na regra e não na excepção” (Goodson, 2008, p.27).

Goodson (2008, p.213) analisa três estádios do profissionalismo, a saber: *clássico*³², *prático*³³, e o que se baseia em *princípios*. Enfatiza no profissionalismo prático a noção de *prática reflexiva*³⁴ mencionada pela literatura como necessária e útil, atribuindo significância ao sentido de ser profissional de modo a que “o desenvolvimento dos docentes seja construído de forma a tornarem essa reflexão explícita mais exequível e completa” (Ibid., p.216). O autor realça ainda que,

“o profissionalismo prático encerra a promessa de poder inverter e subverter utilmente o elitismo e o esoterismo do conhecimento universitário enquanto base para a profissionalização dos professores. O saber prático, desenvolvido em contexto adequado, com propósitos válidos, através de processos reflexivos apropriados, pode e deve constituir uma parte importante do que significa ser-se um profissional do ensino” (Ibid.p.218).

Ao profissionalismo docente ancorado no exercício de juízos reflectidos são aduzidas críticas sustentadas no questionamento do conteúdo do conhecimento, dos tipos de contexto em que foi adquirido, dos propósitos que serve e da frequência com que os docentes o avaliam, renovam e reflectem sobre ele. A valorização do conhecimento prático (artesanal e quotidiano) “pode afastar o seu trabalho de projectos e empenhamentos morais e sociais mais amplos” (Goodson, 2008, p.216), é apontada pelo autor como uma segunda crítica, podendo também limitar “o desenvolvimento de mapas cognitivos relativos às questões do poder” (Ibid., p.217).

Privilegiar excessivamente o conhecimento prático pode reduzir o profissionalismo docente “à execução técnica, competente mas acritica” (Goodson, 2008, p.218) conducente

“a um período de *desprofissionalização do profissionalismo*, em que definições mais estreitas e técnicas, esvaziadas de qualquer voz crítica ou propósito moral, prejudicam seriamente as aspirações de longo prazo dos professores por um maior *status* e reconhecimento profissional” (Ibid., p.218, *italico do autor*).

O debate sobre o *status* profissional e social dos docentes reporta-se à ambiguidade entre diferentes autores (Lawn & Ozga 1988; Apple 1989; Enguita1990) a propósito da definição da categoria do professor como profissional ou trabalhador. Existem duas teses sobre este assunto, a do

³² Cf. Goodson (2008, p. 213) “no profissionalismo clássico a procura de *status* e de recursos abre, inevitavelmente, uma brecha entre os estudos e a investigação educacional, por um lado, e a prática, por outro”, encerra “o preço a pagar quando se procura a profissionalização por via da academização”.

³³ A abordagem do profissionalismo prático “tenta conferir dignidade e status ao conhecimento e aos juízos práticos que as pessoas fazem do seu próprio trabalho” (Goodson, 2008, p. 214).

³⁴ Conceito de Schön (1983) usado “para descrever e desenvolver a formação de juízos competentes e reflectidos em profissões como o ensino”. Outros autores procuram neste conceito uma reflexão mais crítica, além da *reflexão na e sobre a acção*, contudo “o importante é que os professores reflectam de uma forma ou de outra” (Godsson, 2008, p. 215).

profissionalismo e a da proletarização da docência. A primeira advoga o *status* de profissional liberal que tinha o professor, trata-se assim de uma profissão mais ou menos consolidada socialmente com o seu escalonamento interno (Séron, 2003, p. 313). A proletarização pressupõe a perda de controlo do trabalhador sobre o processo de trabalho, inscreve-se nas profundas transformações pelas quais passa a actividade docente e, reflecte o modo como ela se insere nas injunções estruturais e conjunturais de dinâmica social do capitalismo, “onde pode desempenhar um papel importante na construção da sua hegemonia social” (Ibid.). O autor³⁵ observa que existem aspectos que corroboram a tese da proletarização, o seu crescimento, a redução das despesas sociais, a repercussão dos seus salários com efeitos sobre os custos laborais. Refere, ainda, que outros factores identificam-se com a tese profissionalismo pela natureza específica do trabalho docente, pela crescente importância social concedida à educação resultante do peso da educação pública. Rejeitando a tese da proletarização, Ortega & Velasco (1991)³⁶ consideram que os professores se constituem como um grupo de estatuto.

A questão do estatuto dos professores foi equacionada por António Nóvoa (1991, p. 27) da seguinte forma:

“O estatuto social e económico é a chave para o estudo dos professores e da sua condição. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição económica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão a revelar facetas atractivas”.

A perda de prestígio “associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local” (Nóvoa, 1991, p. 27), que, tal como os párocos, já não são os únicos agentes culturais na província, bem como os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, *imagens-força* que os professores não conseguiram transferir para novas representações profissionais. A classe docente constitui “não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico ” (Ibid. p. 29, pelo que o potencial cultural da sociedade se concentra nas escolas. Apesar de o crescimento em número ter dificultado a melhoria do seu estatuto socioeconómico, similarmente a existência de professores que não investem na profissão fazendo o menos possível, penaliza a profissão (casos de difícil resolução), sendo espectável “dotar a profissão docente dos mecanismos de *selecção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” (Nóvoa, 1991, p. 28).

³⁵ As referências do autor reportam-se a Enguita (1990)

³⁶ Citados por Séron (2003)

O *profissionalismo da modernidade*, na acepção de Afonso (2009, p. 27) comporta

“o profissionalismo exigido como condição essencial para desenvolver uma acção científica e didático-pedagógica sustentadas e totalmente consequentes no contexto de uma escola pública inserida numa sociedade *industrial fordista*”, embora esta dimensão ainda não tenha sido percepcionada por parte dos professores. A concepção *moderna* de profissionalismo, segundo Afonso (2009, p. 27), assenta nos seguintes postulados: acesso à profissão após longa escolarização de nível superior (elevado capital escolar); aquisição de um saber especializado; enquadramento e definição legal da estrutura da carreira e correspondente avaliação; frequência de formação contínua (estruturante no preservar do monopólio do saber); possibilidade de adesão a associações profissionais; construção colectiva de um código deontológico; desenvolvimento de uma cultura profissional específica; construção colectiva de uma identidade específica; exercício da profissão com relativa autonomia técnica, particularmente, no tomar de decisões fundamentadas técnica e pedagogicamente; prestar contas dentro de uma hierarquia regulada por normas racional-burocráticas. As especificidades da profissão docente inscritas nestes pressupostos não devem ser assimiladas acriticamente, correndo o risco de “uma importação e reprodução mimética de modelos de outras profissões” (Ibid.). Porém algumas destas dimensões não se concretizaram, apesar de debatidas, sendo a *autonomia* profissional a dimensão mais valorizada para se articular a docência como profissão³⁷.

Similarmente, o profissionalismo baseado em princípios, que identificam o *profissionalismo pós-moderno*, é fundamentado por Goodson (2008, pp. 219-0) em sete factores, que compreendem os pressupostos que sustentam os anteriores estádios e abarcam *os melhores juízos dos velhos profissionais*, dando prioridade à vocação ética e moral do ensino centrada no bem-estar dos outros:

- i. Primordial, a possibilidade de debate sobre os *propósitos sociais e morais* e da valoração daquilo que se ensina;
- ii. Aumento do comprometimento na produção *de juízos discricionários* nas diferentes áreas relacionadas com os alunos;

³⁷ A problemática teórica convocada pelo conceito de *profissão* inscreve-se na perspectiva funcionalista, que identifica, baseada na sua morfologia e topologia social, profissões ou semi-profissões, de acordo com um *tipo-ideal*. Segundo Séron (2003, p. 309), reportando-se a Etzioni, “o que caracteriza as semi-profissões é a burocratização e a feminização, princípios incompatíveis com os valores culturais das profissões. Nas semi-profissões apenas existe exercício liberal da profissão, desde então usada nas organizações burocráticas, onde dependem de uma estrutura hierárquica e a grande maioria da sua força de trabalho é feminina, que resulta na falta de compromisso e de centralidade ao ter que atender, também, a uma segunda tarefa doméstica”. As profissões detêm em exclusivo a autonomia técnica, com prova do seu estatuto profissional. Telmo Caria (2007) resume o essencial da problemática teórica sobre o conceito de profissão, enquadrada na cultura profissional.

- iii. Valorização das culturas de colaboração, que proporcionem ajuda e apoio, com recurso à partilha de saber especializado;
- iv. *Heteronomia* ocupacional, que admita a possibilidade de os professores exercerem com autoridade o seu trabalho, junto da comunidade educativa, de forma aberta e colaborativa;
- v. Potenciar um *cuidado* activo no ensino, particularmente no que se refere aos alunos;
- vi. Demanda pessoal de uma *aprendizagem contínua* referente a um saber especializado inscrita na prática profissional;
- vii. Inscrever a eminente complexidade das tarefas à altura do *status* e da ajustada compensação.

Para que a mudança seja possível é necessário, segundo Hargreaves (1998), conceber os professores como *aprendizes sociais*, negando a tendência a reconhecê-los como simples *aprendizes técnicos*.

2. Trabalho Docente

A concepção de trabalho docente que pretendemos convocar neste estudo faz referência à noção alargada do trabalho desenvolvido pelo professor no interior da organização escolar enquadrada pela cultura de profissionalidade, e as suas possibilidades de articulação entre o nível *macro* assente nas políticas educativas, que tendem a direccionar o trabalho docente para novas abordagens (flexibilidade, competências, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados) provenientes, na sua maioria, das organizações económicas e empresariais. Porém, é inevitável “privilegiar um nível *meso* de compreensão e de intervenção nas políticas educativas, o da organização escolar” (Teodoro, 2006, p. 58).

Segundo Séron (2003, p. 293), em geral o trabalho solitário do professor representa a inexistência de hierarquia profissional, a que subjaz o isolamento do professor no interior da sala de aula. Actuando sempre numa base individual, desfrutando da sua certificação como especialista, num espaço formal estruturado (sala de aula) e com o trabalho dividido em períodos lectivos, tendo como resultado desta coordenação o horário escolar, “compêndio da distribuição espaço-temporal do conhecimento na escola e mostra do panopticismo institucional” (Ibid., p. 295). Assim, os horários escolares, organizados por tempo e espaço, estabelecem uma prática de controlo social do tempo

escolar, bem como, estruturam os saberes escolares, organizados em disciplinas (Neto-Mendes, 2004, p. 122).

O carácter polissémico do trabalho docente deve constituir um eixo para a definição de um perfil de professor que “transcenda a cultura do individual para destacar o valor da pertença a um colectivo institucional” (Beraza, 2005, p. 14), tendo como atributo da profissão a especialização do saber. Com as novas funções acometidas às escolas, os papéis desempenhados pelos professores constituíram-se como respostas alargadas e diversificadas da função docente. O alargamento da função docente, como sublinha Formosinho (2001), traduziu-se numa maior responsabilidade, relativamente aos alunos, e numa obrigatoriedade de formação permanente e abertura à participação da comunidade educativa local (Ibid., p. 125). A diversificação da função docente manifestou-se “no aumento das tarefas, actividades e cargos que foram sendo considerados parte integrante de uma profissionalidade docente diversificada” (Ibid.). Emergindo como respostas a especialização dos professores, definida por regras burocráticas, limitada por um processo centralizado, abstracto e descontínuo, pelo conflito entre carácter burocrático e impessoal dos concursos e por uma lógica exclusivamente individual da procura de formação especializada (Ibid., pp. 131-2), “por oposição a uma lógica de procura institucional e de capacitação colectiva” (Formosinho & Machado, 2009, p. 314).

A reestruturação do trabalho docente implica, inevitavelmente, analisar a problemática do *status* profissional e social do docente, partindo da caracterização concreta de que há um complexo e acentuado processo de degradação e desqualificação de trabalho dos professores. A autonomia técnica, tomar decisões fundamentadas técnica e pedagogicamente (Afonso, 1996), evidenciada no que é exclusivo de uma profissão, sendo prova do seu *status* profissional, de auto-regulação, (Séron, 2006, p. 310), encontra-se diminuída em virtude da desqualificação e taylorização (fragmentação) do trabalho docente, resultantes das mudanças no mundo do trabalho. Assim, desde a crise do fordismo até aos actuais modelos de acumulação flexível, que condicionaram, de modo indelével, a natureza do trabalho docente, “a reestruturação serve de camuflagem às reformas impostas de cima para baixo, ela pode apoiar as reintroduções do controlo burocrático” (Hargreaves, 1998, p. 294).

Importa convocar para a análise o sentido conferido à proletarização, no que ao trabalho docente diz respeito. A produção académica sobre esta temática, particularmente no Brasil, emerge na década de noventa, em que Enguita³⁸ “serviu, de uma forma ou de outra, como referência para quase todos os

³⁸ Reportando-se ao trabalho de Enguita (1991), os autores observam que ele faz uma distinção entre proletários, profissionais e semi-profissionais incluindo os professores nesta última classificação, porém na sua perspectiva de análise profissionais e proletários “são

investigadores”, desenvolvendo argumentos que evidenciam “compreensões limitadas, problemáticas ou equivocadas” (Tumolo & Fontana, 2008, p. 172), porquanto a proletarização dos docentes não ocorre por causa das características do processo de trabalho. No contexto português Helena Araújo (2000) refere que a tese da proletarização aparece como problemática “à luz de um Estado tradicionalmente centralizado” (p. 60). A autora revê a interrelação entre feminização e proletarização, reportando-se aos trabalhos de Apple, Ozga & Lawn e Louro, onde é argumentado que a feminização do ensino ocorreu ao mesmo tempo que a desqualificação, característica do ensino contemporâneo, porém os defensores desta tese não consideram que a entrada das mulheres no ensino foi a causa da proletarização, mas que deve o seu desenvolvimento ao contexto das relações patriarcais (Ibid., p. 58).

A feminização do ensino tem merecido atenção, em alguns estudos, por parte dos investigadores portugueses³⁹. O processo de feminização foi apontado “como um dos principais factores que conduziram historicamente a uma desvalorização da profissão e do prestígio social dos professores⁴⁰” (Torres, 1997, p. 113). O ensino foi o sector que possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho, assim, “a incorporação na docência foi a chave que a mulher utilizou para sair do âmbito doméstico recrutado do modelo patriarcal” (Séron, 2003, p. 325). O processo de feminização na docência, superando o número de homens, enuncia que a “superioridade aritmética feminina é contrabalançada pela sua inferioridade geométrica: são mais mulheres professoras mas ocupam posições inferiores no sistema educativo” (Ibid., p. 324). As consequências objectivas destas desigualdades também se observam na intensificação do trabalho, sendo que as professoras concentram-se em maior número nas etapas infantis, onde se privilegia a monodocência, em que “o seu trabalho é mais intenso com menos interrupções e descanso. Igualmente devem assumir em maior medida as pedagogias invisíveis próprias das primeiras idades escolares que implicam também uma maior intensidade de trabalho” (Ibid.).

A escola, *locus* de trabalho do professor, “encontra-se estruturado por via de recursos e de relações que podem estruturar o serviço mais fácil ou difícil, mais compensador ou desanimador”

duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos”. Cerceada em forma de crítica referem a controvérsia do autor que, não diferenciando o processo de trabalho e o processo de produção confunde categoria profissional com classe social porquanto o debate sobre a categoria profissional aponta ao processo de trabalho, e a de proletário reporta-se ao processo de produção de capital. Assim, os “professores que têm, parcial ou totalmente, características de “profissionais ou semi-profissionais” podem ser ou não proletários, condição que depende da relação social de produção na qual o professor esteja inserido. (Tumolo & Fontana, 2008, p. 173).

³⁹ Braga da Cruz *et al.* (1988); Benavente (1990); Araújo (1990, 2000); Lopes (2001).

⁴⁰ A autora contextualiza esta afirmação com uma citação de Braga da Cruz onde refere que “a feminização da função docente tem assim também contribuído para uma degradação socioprofissional dos professores. O menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos tem afectado o prestígio dos professores em geral”.

(Hargreaves, 1998, p. 15), porém a parte do trabalho que se estende para além da sala de aula tornou-se mais complicada, mais abundante e mais expressiva ancorada na exigência de prestação de contas, produzida e imposta externamente. As mudanças que estão a ocorrer no trabalho docente, são apoiadas pela expressão da *intensificação* em que,

“as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos estes elementos ilustram o problema da sobrecarga de trabalho crónica” (Hargreaves 1998, p. 153, aspas do autor).

Os debates em torno do processo de racionalização do trabalho, que aproximam o professor de um processo de desqualificação, aportam a discussão na questão da intensificação do trabalho como uma das formas mais perceptíveis da erosão das condições de trabalho docente. A intensificação cria uma carga crónica de trabalho, reduz a qualidade do trabalho, destrói a sociabilidade ao dificultar reuniões e encontros e é parte da dinâmica de desqualificação intelectual (Séron, 2003, p. 312). A organização escolar tem sofrido transformações na sua forma organizativa de modo a ajustar -se aos padrões de organização e gestão do trabalho das novas empresas flexíveis, permitindo a penetração da lógica capitalista na estrutura educacional, o que inevitavelmente recai sobre o trabalho do professor, fomentando o alargamento progressivo das “funções dos professores, tendendo cada vez mais a *configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social*” (Teodoro, 2006, p. 19, itálico do autor). As missões atribuídas aos professores, no âmbito das solicitações sociais, ultrapassam a *esfera de influência* da escola e estão comprometidas

“com um conjunto de exigências que não cabem no âmbito da sua acção profissional, subordinadas a um processo onde, a par de uma crescente exposição pública, se acentuou o desequilíbrio entre o volume das contribuições profissionais e a qualidade das retribuições simbólicas” (Correia & Matos, 2001, p. 17).

Os professores encontram na *desmobilização subjectiva* e na *desmoralização das subjectividades* profissionais a “protecção imprescindível à manutenção de um frágil e precário equilíbrio pessoal que é permanentemente ameaçado por uma erosão profissional resultante, em parte, da enormidade das missões que lhe são atribuídas” (Ibid.).

O tempo surge como elemento fundamental da estruturação do trabalho docente, “ a sua definição e imposição fazem parte do próprio núcleo duro do trabalho dos professores” (Hargreaves, 1998, p. 105). O autor identifica quatro dimensões do tempo, com sentidos objectivos e subjectivos, bem como as suas implicações no trabalho docente, a saber: o tempo *técnico-racional*, o *micropolítico*, o *fenomenológico* e o *sociopolítico*. Sublinha, ainda, que o tempo *técnico-racional* é uma dimensão

objectiva; o tempo *micropolítico* reflecte uma configuração e diferenciação de poder e de *status* no interior da escola; a dimensão *fenomenológica* do tempo reveste o seu sentido subjectivo, que varia conforme a ocupação e a preocupação. Identifica nesta dimensão dois quadros temporais o *monocrónico* (tendencialmente masculino) e o *policrónico* (tendencialmente feminino) e, que na dimensão *sociopolítica* se evidencia o modo como estas formas de tempo se tornam preponderantes no controlo administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores a par de outros elementos relevantes. Todas as implicações temporais do trabalho docente devem procurar reconhecer “aquilo que o tempo significa para os professores tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo, parecem existir razões mais fortes para lhes devolver esse tempo, e para lhes atribuir tarefas significativas que nele possam realizar” (Hargreaves, 1998, p. 128).

Assim, os professores estão, hoje, confrontados com um longo processo de mudança, resultante da complexificação de *mandatos*⁴¹ atribuídos à escola. Em todos os discursos a educação, os professores estão presentes, onde predomina a retórica sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro.

2.1. Culturas docentes

O conceito de cultura no contexto geral das Ciências Sociais “tende a ser abordado numa perspectiva idealista que desvaloriza as práticas e as acções comparativamente com as crenças, os valores e os sistemas de representação social” (Caria, 2001, p. 199). Assim, “o conceito de cultura só ganha sentido analítico quando existe potencialmente um contexto local de análise” (Ibid., p. 201).

A cultura organizacional, como conceito multifocalizado, “aparece na literatura sociológica e organizacional quase sempre associada, implícita ou explicitamente, a distintos quadros teóricos, donde emergem, consequentemente, diversos sentidos e significações” (Torres, 1997, p. 10). A organização escolar como “construção social e cultural” emerge das interacções entre os actores resultante de “uma concepção mais laboriosa, mais dinâmica, mais indefinida e, muitas vezes, mais determinadora dos fenómenos organizacionais”, pressupondo “que a cultura organizacional é construída e reconstruída pelos actores em interacção social” (Torres, 1997, p. 82).

⁴¹ Segundo Roger Dale (2001) mandato traduz a redução dos sistemas educativos “àquilo que é considerado desejável que eles consigam alcançar”.

A cultura de escola identifica-se com o seu *ethos* organizacional, construída no seu interior de modo a conferir-lhe uma identidade organizacional. Nesta perspectiva Day (2001) observa que “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Ibid., p. 127). Similarmente Hargreaves (1992, p. 217)) define culturas docentes como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Neste sentido Jorge Ávila de Lima (2002) refere que as culturas dos professores devem ser perspectivadas também em termos de comportamentos e práticas “modos de acção e padrões de interacção conscientes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho” (Ibid., p. 20).

Hargreaves (1998, p.17) identifica quatro formas genéricas de culturas docentes, cada uma com pressupostos diferentes para o trabalho docente e para a mudança educativa, concretamente: *o individualismo, a colaboração*⁴², *a colegialidade artificial* e *a balcanização*.

Com efeito, a retórica dos discursos actuais sobre a necessidade de mudar assentam na colaboração e na colegialidade profissional, “por outras palavras, a colegialidade tornou-se uma forma ortodoxa de lidar com a mudança educativa” (J.A. Lima, 2002, p. 44), colocando-a como alternativa ao individualismo. O conceito de colegialidade comporta enormes riscos dada a manipulação que dele se pode fazer num contexto de mudança, pois a expressão “colegialidade”, como observa J.A. Lima (2002) “tem permanecido conceptualmente amorfa e ideologicamente optimista” (Ibid., p. 52), contudo, a ele subjaz um juízo fundamentado empiricamente pelo autor, de que os professores são individualistas. Caria (2001, p. 203), contrapõe, baseando-se no seu estudo, que não são os professores que são individualistas “existem é espaços instituídos na escola que obrigam e fomentam a privatização das relações sociais ou situações sociais que levam à informalização individualista do quotidiano”. Assim, a existir individualismo não se coaduna com a “vontade local ou cultural, é uma questão de relações sociais nos quadros organizacionais escolares e nas conjunturas políticas vigentes” (Ibid.).

⁴² Importa clarificar que a colaboração não tem necessariamente uma base institucional, pois estranhos podem colaborar pontualmente, enquanto a colegialidade implica uma estrutura institucional, isto é, uma sociedade organizada de pessoas. No contexto desta investigação o termo colegialidade deve ser entendido como *colaboração entre iguais*.

2.2. Individualismo

Embora o individualismo no exercício profissional seja a propriedade mais marcante da profissionalidade docente, “contudo, termos como “individualismo” ou “colegialidade” são bastante vagos e imprecisos, estando abertos a uma diversidade de sentidos e interpretações” (Hargreaves, 1998, p. 185), transformando-os, na retórica de mudança, em imagem de aversão profissional.

O individualismo assenta numa situação de trabalho solitário dos professores, que conduz ao isolamento, proporcionando um certo grau de protecção *enquanto estratégia adaptativa*⁴³, associado por vezes a cenários de aprendizagem empobrecidos, porém “quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos” (Hargreaves, 1998, p. 193). O autor associa, reportando-se a Mc Taggart, a falta de colaboração ao sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, porquanto “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover” (Ibid., p. 192).

Neto-Mendes (2004, p. 122) observa que apesar dos apelos à colaboração o trabalho docente tem-se pautado por uma “matriz individual”., onde o *privativismo*⁴⁴ docente, adoptado como estratégia, se traduz pelo fechamento aos seus pares⁴⁵ e por uma estratégia de resistência eficaz face a distintas pressões (pares, direcção da escola e da administração). Assim, o “individualismo profissional de que regularmente se acusa os professores é, no actual contexto, um individualismo sofrido, um individualismo defensivo, necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional” (Correia & Matos, 2001, p. 22).

O individualismo no ensino reveste-se de significados e conotações específicos, relativamente ao local de trabalho, identificados por Hargreaves (1998, pp.193-194) como: individualismo *constrangido*, resultante de diversos constrangimentos, administrativos e outros, que inibem de estabelecer relações de colaboração; *estratégico*, adopção de soluções individuais como resposta estratégica às dificuldades profissionais; *electivo*, forma de acção preferencial de trabalhar a sós, seguida, sempre ou em parte,

⁴³ Cf., Hargreaves (1998) reportando-se a Flinders.

⁴⁴ Cf., Dan Lortie (1975), citado por Hargreaves

⁴⁵ Evidenciado pela recusa em partilhar documentos e materiais pedagógicos e na falta de disponibilidade para a planificação e preparação das aulas, traduzindo-se no exercício doméstico destas tarefas (Neto-Mendes, 2004, p.123)

não por uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocupacionais para a realização do trabalho.

O autor relaciona o individualismo *electivo* com o conceito de *solidão*, “o ensino não é a profissão mais velha do mundo, mas é, certamente, uma das mais solitárias” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 72). O isolamento que caracteriza a profissão docente pode ser fortalecido pelos próprios professores como forma de protecção,

“quando os professores receiam partilhar as suas ideias e sucessos, com medo de serem considerados exibicionistas; quando mostram relutância em contar aos outros uma nova ideia, com medo que estes a possam roubar e retirar daí vantagens pessoais, [ou quando] novos e velhos, receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes; [...] todas estas tendências reforçam os muros do privatismo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 72).

Porém a solidão pode ser positiva e necessária para o desenvolvimento do trabalho docente sendo uma “prerrogativa dos mais fortes”, ou “uma fase temporária de trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar” (Hargreaves, 1998, p. 203), todavia não é incompatível com a existência de culturas de colaboração. Assim, o hibridismo do conceito de solidão pode ser evidenciado quer como constrangimento, quer como forma de trabalho assumida autonomamente.

O desejo de combater o individualismo, em que o professor trabalha de “uma forma isolada e insularizada” (Sarmiento, 2000, p. 519), por vezes interfer com a *individualidade* docente. Importa sublinhar que a necessidade de pronunciar “esforços para eliminar o *individualismo* deveriam talvez ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a *individualidade* dos professores e a competência e eficácia que o acompanham” (Hargreaves, 1998, p.203), porquanto a individualidade, no exercício de poder proferir juízos independentes e discricionários, está estreitamente ligada ao sentido de competência (Ibid., p. 202).

No que concerne ao impacto da cultura do individualismo,

“se não for complementada com oportunidade de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 2001, p. 108).

2.3. Colaboração e colegialidade

A colaboração e a colegialidade têm sido propostas como estratégias relevantes do *desenvolvimento profissional dos professores* “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209), consideradas vitais para o desenvolvimento da organização escolar e o crescimento profissional do seu corpo docente, permeabilizando com as reformas decretadas, tornando-se a chave da mudança educativa. Constituindo-se como “plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar a escola a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior” (Ibid., p. 211), as relações colegiais e de colaboração “não são susceptíveis de emergir em contextos de dominação e de não participação” (Sarmiento, 2000, p. 527).

Um dos equívocos na implementação de práticas colegiais, “alimentado algumas vezes pelos professores” imbrica no facto “de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-a ao valor instrumental de técnica de gestão por parte de uma administração educativa pouco interessada em descentralizar” (Neto-Mendes, 2004, p. 125). Similarmente Sarmiento (2000, p. 521) evidencia que a colegialidade compulsiva poderá, contrariando o veiculado nos normativos, potenciar a perda de autonomia, concretizando novas formas de controlo do trabalho docente, apesar de aparentemente parecer mais participativo. Assim,

“a colegialidade tem múltiplas faces, corresponde a distintos sentidos políticos e pedagógicos da sua concretização. Um desses sentidos – sem dúvida o mais inquietante – é exactamente o que procura fazer da colegialidade (compulsiva) a cooptação dos professores para um trabalho cada vez menos autónomo, sob a capa de uma mudança aparentemente assente no “bom princípio” da interajuda e da participação” (Ibid.).

A dificuldade na efectuação de medidas colegiais por parte da administração central reside na sua imposição, não sendo proveniente da livre escolha dos docentes, que desta forma sentem a sua autonomia posta em causa. Assim, “a colegialidade não pode ser decretada, pela exacta razão de que ninguém pode obrigar ninguém a relacionar-se seja com quem for” (Sarmiento, 2000, p. 528), residindo a mudança nas *necessidades da prática educativa* que favoreçam a procura espontânea de laços interactivos favoráveis e que propiciem oportunidades para o encontro.

Para Hargreaves (1998, p. 211) colaboração e colegialidade pode assumir formas muito diferentes como: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares, as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção. Porém, as dificuldades sentidas na sua

implementação, a disponibilidade para um trabalho conjunto, o seu reconhecimento e ajustamento mútuos podem assumir-se apenas como retórica, não existindo uma colaboração ou colegialidade *real* ou *verdadeira*, mas, unicamente formas diferentes de colaboração e colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos (Ibid., p. 212).

A colaboração não se resume a uma maior frequência de interações entre os professores, deve antes ser assegurada por processos operacionais como a cooperação. J.A. de Lima (2002) reportando-se a Hord (1986) identifica cooperação como um processo individual mas partilhado em conjunto, que pode não se traduzir em benefícios mútuos, e ser resultante de objectivos e programas de acção distintos e independentes. Na colaboração há uma participação individual para uma acção comum, que a todos beneficia, os objectivos são comuns e as responsabilidades partilhadas, resultantes de um processo de decisão conjunta. Outros autores associam o termo colegialidade com “colaboração entre iguais” (Ibid., p. 46). As interações entre os docentes, por vezes pouco translúcidas, levam o autor a expressar de modo irónico que “a colaboração entre os professores pode ser o resultado perverso da competição” (J. A. Lima, 2002, p. 49). A capacitação de culturas colaborativas imbrica na especialização por integração, em que os processos de decisão são mais informados, compreendendo espaços e momentos de partilha e discussão da informação, bem como a coordenação e integração dessa informação (Formosinho & Machado, 2009, p. 314).

O desenvolvimento de culturas de colaboração e colegialidade, resultante do trabalho colaborativo entre os professores, pressupõe-se que sejam (Hargreaves, 1998, pp. 216-267):

- i) *Espontâneas*, pelo que partem dos próprios professores enquanto grupo social, apoiadas/facilitadas administrativamente ou evoluindo no seu interior de forma a ser sustentadas pela própria comunidade docente;
- ii) *Voluntárias*, resultantes não de constrangimentos ou de coação mas da percepção que os professores têm do seu valor, perspectivando o trabalho em conjunto de forma agradável e produtiva;
- iii) *Orientadas para o desenvolvimento*, sendo os professores a estabelecer as tarefas e as finalidades do seu trabalho conjunto, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos de outros, ou seja, desenvolvendo de acordo com o seu juízo discricionário as próprias iniciativas ou outras do seu interesse, apoiadas ou solicitadas externamente;

iv) *Difundidas no tempo e no espaço*, onde grande parte do trabalho em conjunto, não sendo uma actividade calendarizada, definida administrativamente, tendo lugar num tempo e num espaço determinando, consiste em ténues encontros informais, breves mas frequentes;

v) *Imprevisíveis*, dado que os professores, nas culturas de colaboração, exercem discrição e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados são frequentemente incertos e dificilmente previsíveis.

Assim, J. A. Lima (2002, p. 52), reportando-se a Little, menciona que a maior parte das interacções descritas como colegialidade, são pontuais, pouco significativas e pouco rigorosas, necessitando de concepções mais precisas. Importa valorizar e distinguir as formas “fortes” e “fracas” de interacção entre os professores. Neste sentido são identificados quatro tipos ideais de relações colegiais e as correspondentes implicações na interdependência profissional, concretamente: *contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha; e trabalho conjunto* (Ibid., p. 53). Os três tipos iniciais são descritos como a confirmação do *status* profissional, não evidenciado qualquer ameaça para a independência dos professores. O trabalho conjunto é apresentado como o elo mais “forte” de colaboração, o que implica uma marcada interdependência, “uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão e crítica do trabalho efectuado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87).

Apesar de serem amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração entre os docentes, também confina grandes riscos, podendo ser entendida como “perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os alunos” (Hargreaves, 1998, p. 279). O autor identifica formas ambíguas e improdutivas que a colaboração pode revestir: *conformista*, onde predomina o pensamento do grupo anulando a individualidade; *artificial*, funcionando como estratégia administrativa, controlando e desperdiçando as energias dos professores; *co-optativa*, subterfúgio político e administrativo de modo a garantir a anuência e o empenho dos professores em reformas educativas delineadas por outros; *confortável e complacente*, quando se reporta a áreas de trabalho mais sólidas e menos problemáticas, assumindo por vezes formas circunscritas evitando a reflexão partilhada sistemática em favor do apoio moral e da partilha de recursos e ideias (Hargreaves, 1998, pp. 279-0). Esta forma de colaboração evita a análise e a reflexão,

“ela pode ficar por actividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica. Tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 100).

Estas formas mais seguras de colaboração tendem a consolidar mais do que estimular as práticas existentes.

Embora as culturas de colaboração possam ter uma natureza *limitada* ou *restrita*, centrando-se apenas na partilha de recursos, materiais e ideias, ou planificação conjunta, sem reflectir ou desafiar as práticas, sustentando culturas confortáveis e complacentes, reduzindo a colegialidade à *congenialidade*. Porém estas culturas podem ser ampliadas, compreendendo no trabalho em conjunto, a observação mútua, a pesquisa reflexiva, centrada na prática, procurando, através do aperfeiçoamento, as melhores opções, que permitam aos professores interagir, de forma conhecedora e assertiva, de acordo com os seus propósitos e circunstâncias (Hargreaves, 1998, p. 219). Ou seja, confiando na possibilidade de os professores “serem tanto um *produto* das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto *produtores* dessas circunstâncias” (Neto-Mendes, 2004, p. 117, *itálico do autor*).

A perspectiva micropolítica, evidenciada por Hargreaves (1998), “dá maior relevo às diferenças entre os grupos de uma organização do que às suas semelhanças” (Ibid., p. 214), onde a colaboração e a colegialidade, resultante do exercício do poder e do controlo, estão estreitamente ligadas ou a constrangimentos administrativos, ou à gestão indirecta da aquiescência. A colegialidade pode ser entendida como imposição, conducentes à concretização de propósitos administrativos ou imposições externas (Hargreaves, 1998, p. 214). Observa, ainda, Hargreaves que esta perspectiva coloca em dúvida as virtudes do ensino em equipa, “levanta questões sobre os direitos do indivíduo e a protecção da individualidade face às questões do grupo” (Ibid.). Questiona-se sobre as circunstâncias em que a colaboração está ao serviço não do desenvolvimento ou concretização de propósitos próprios, mas sim da implementação de propósitos estabelecidos por outros.

A escassez de tempo “torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais” (Hargreaves, 1998, p. 235). Assim, a falta de tempo é apontada pelos professores como um dos constrangimentos à implementação e desenvolvimento do trabalho colaborativo. Cabe referir que diferentes estudos (Hargreaves, 1998; Lima 2002) indicam como ponto essencial para a mudança e para o desenvolvimento profissional docente, a quantidade de tempo que os professores passam fora da sala de aula, a trabalhar com os colegas ou a reflectir individualmente.

2.4. Colegialidade Artificial

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração entre os docentes, segundo Hargreaves (1998, p. 219) “ não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”. Contrariamente defende que são reguladas e impostas administrativamente, exigindo aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto, consubstanciando a colaboração docente numa simulação tendo como consequências a *inflexibilidade* e a *ineficiência* resultantes de uma colegialidade artificial constituída e controlada administrativamente.

O autor identifica cinco aspectos da colegialidade artificial, concretamente: *regulada* administrativamente; *compulsiva*; orientada *para a implementação*; *fixa no tempo e no espaço*; *previsível*. Assim a colaboração entre os professores é “compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível nos seus resultados” (Hargreaves, 1998, p. 234).

A colegialidade artificial tentando impor de forma inflexível a colaboração entre os professores, como modo de combater o individualismo, pode imolar a individualidade, e consequentemente através da compulsão, quer seja directa ou indirecta, eliminar oportunidades de expressão e de independência e de tomada de iniciativas. Embora a colegialidade e a colaboração sejam apresentadas como resposta ao isolamento dos professores, mesmo contendo aspectos positivos, podem produzir efeitos contraditórios e nefastos ao “reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 25).

Persuadir os professores a trabalhar em conjunto de forma a implementar ordens de outros, eliminando o exercício de poder arbitrário, a expressão das suas iniciativas, passando por uma atitude conformista, não sendo a colaboração entendida e interiorizada como necessária, “nestes casos, a cooperação colegial está intimamente ligada à co-optação administrativa” (Hargreaves, 1998, p. 220), de modo a implementarem imposições externas. Por outro lado, ocorrendo em locais e tempos particulares, representando uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento, pode implicar uma sobrecarga de trabalho, para os professores, impondo encontros quando não necessários, colaborando em tarefas que não são entendíveis. Deste modo, a colaboração é afectada e tornando-se *artificial e previsível*, orientando a acção docente para a produção de resultados previsíveis, constitui uma simulação administrativa segura da colaboração (Ibid.). Porém, “a prática da

colegialidade forçada tem, *a priori*, a vantagem de reunir, de aproximar os professores, embora por motivos outros, que não os próprios” (Sanches, 2000, p. 50).

Numa perspectiva micropolítica da vida escolar, em que a colaboração e a colegialidade aparecem associadas ao poder e controlo organizacional, a sua existência não deve ser entendida como culturas de colaboração, em sentido absoluto, sendo preferível que algumas formas de colaboração sejam evitadas, outras constituem perda de tempo, optando pelas que podem funcionar como prenúncio efectivo do seu desenvolvimento. Conscientes de que as formas eficazes de colaboração não são fáceis de alcançar, porquanto,

“operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor, [sendo] no futuro este um dos desafios que se colocam ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 102).

A cultura de colaboração não se edifica entre procedimentos burocráticos ou reuniões periódicas norteadas por agendas impostas do exterior, a sua construção “exige muito mais tempo, cuidado e sensibilidade do que as mudanças implementadas, apressadamente, de natureza administrativa e superficial” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 104).

2.5. Balcanização

A cultura escolar balcanizada é caracterizada por interacções específicas entre docentes, onde “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos” (Hargreaves, 1998, p. 240). Estas interacções específicas talvez sejam a forma predominante de associação entre os docentes, porquanto,

“os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo” (Day, 2001. P. 129).

A colaboração tende a unir mas também pode dividir. A associação em subgrupos com configurações particulares, onde as diferenças de estatuto ou de prioridades entre as disciplinas ditas “académicas”, em detrimento das “práticas”, faz emergir no interior da organização escolar *grupos de interesses*, que, numa perspectiva micropolítica, convergem para a emulação do poder, imperando “os desequilíbrios de poder e de *status* existentes entre grupos que estão estritamente delimitados entre si”

(Hargreaves, 1998, p. 242). A dificuldade em obter acordos acaba por ter reflexos no desenvolvimento profissional, na obtenção de recursos e nas condições de trabalho.

O autor identifica quatro configurações particulares que a balcanização docente pode assumir (Hargreaves, 1998, p.241-2):

- i. *Permeabilidade baixa*, nestas culturas os subgrupos estão fortemente isolados, com espaços e fronteiras claramente delineados. Os professores pertencem quase em exclusivo a um só grupo, ocorrendo, particularmente, no seu interior a aprendizagem profissional;
- ii. *Permanência elevada*, depois de definidos os subgrupos e a respectiva composição, tendem para uma forte permanência e identificação;
- iii. *Identificação pessoal*, resultante de culturas associadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional, provocando formas particulares de construção da sua identidade. Deste modo, a identificação particular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com outros;
- iv. *Compleição política*, em que as subculturas dos professores, não são meras fontes de identidade e de significado, emergindo da sua própria compleição política repositórios de interesses próprios, onde há vencedores e vencidos. As promoções, o *status* e os recursos são frequentemente distribuídos, de modo equitativo, e concretizados por via da pertença a estas subculturas. As dinâmicas de poder e de interesse próprio existentes no interior destas culturas determinam, de modo importante, a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade.

Nas culturas balcanizadas “o todo é menos que a soma das partes” (Hargreaves, 1998, p. 255), sustentando distinções invejosas de *status* entre as disciplinas académicas e as práticas, reduzindo as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, limitando a tomada de consciência da potencial mudança, comprovando o mito da imutabilidade dos professores e da escola (Ibid., p. 247). O destaque dos desequilíbrios de poder e de *status* a que estes padrões de balcanização podem conduzir, norteia a balcanização “por fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização” (Ibid., p. 266).

Da estrutura organizacional por departamentos curriculares emerge o esforço de fomentar alguma cultura de colaboração no seu interior,

“a colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente” (Hargreaves, 1998, p. 20).

É no interior do departamento que os professores constroem as suas identidades profissionais, a sua identificação singular com o departamento configura uma *permeabilidade baixa*, favorece o isolamento departamental, impedindo que a mudança se realize, pois “as estruturas departamentais balcanizadas tendem a esgotar estes recursos, fechando-os e isolando-os” (Hargreaves, 1998, p. 255).

Ao focalizarmos a nossa atenção nos departamentos curriculares como um estruturante ponto de ancoragem da carreira de um professor apraz referir os aspectos críticos e as implicações que esta organização departamental tem para a vida profissional dos professores. Assim, J. A. Lima (2002, p. 30) reportando-se a Siskin (1994) destaca, como aspectos críticos do departamento curricular: representa uma fronteira forte que divide as escolas; fornece um local primário para a interacção social e para a identidade e comunidade profissionais; tem, enquanto unidade administrativa, uma discrição considerável sobre as decisões micropolíticas que afectam aquilo que (e como) os professores ensinam; e, enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as acções daqueles que habitam o seu reino. Resultante da organização curricular em áreas de conhecimento, que impulsionou as divisões disciplinares no sistema educativo, ao ponto de ser o departamento mais do que a escola, marca singularmente as interacções da maior parte dos professores (J. A. Lima, 2002, pp. 30-1). Assim, em consequência da departamentalização, o sentido de identidade profissional dos professores, assenta, não na escola em geral, mas no ensino da sua própria disciplina (Ibid., p. 30).

As interacções entre os professores, no interior dos departamentos, excepcionalmente abrigam culturas homogéneas, ao invés tendem para a atomização, podendo assumir diferentes formas “em que o adjectivo “colaborativo” não passa de um rótulo geral e pouco elucidativo que, em rigor deveria ser aplicado apenas a subgrupos particulares de professores dentro dos departamentos” (J. A. Lima, 2002, p. 169). A fragmentação resultante da organização departamental encontra no interior destas estruturas vários patamares de actividade colegial, onde é possível encontrar um *núcleo duro* de membros colegialmente activos coexistindo com diversos profissionais que elegem uma matriz individual de trabalho (Ibid.).

A balcanização fomenta a dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos, particularmente, num imperativo de mudança, pois,

“os desequilíbrios de poder e de *status* existentes entre os grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldades em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho” (Hargreaves, 1998, p. 242).

Numa perspectiva micropolítica, a estrutura departamental balcanizada emerge como *arena política*, onde o conflito e a competição são intrínsecos à sua existência. Embora a identidade e a pertença a subgrupos possa mudar as lutas de poder, de conflitos e interesses, pela obtenção de *status*, continuarão a existir conflitos nos procedimentos relativos à tomada de decisão se não forem solucionados oportunamente (Hargreaves, 1998, p. 270). O conflito, como parte essencial da mudança, num processo micropolítico que abarca interesses divergentes, precisa de ser confrontado e resolvido de forma construtiva de modo a “tornar-se cúmplice da mudança” (Ibid., p. 262).

Para Hargreaves (1998, p. 268) combater a balcanização não significa diluir as disciplinas, mas sim que a hegemonia e o estatuto sejam redefinidos, tal como os departamentos podem continuar a existir para que possam sustentar a identidade, a experiência comum e o consenso. O antídoto organizacional mais ajustado para a balcanização será o modelo da *colagem cinética* ou o *mosaico fluido*⁴⁶. Este modelo pressupõe que as grandes estruturas (departamentos) continuem a acomodar grupos diferentes, de modo a que a identidade dos subgrupos e dos seus membros não se torne fortificada. Neste contexto as fronteiras entre disciplinas tornar-se-ão mais diluídas e as diferenças de *status* mais horizontalizadas, constituindo-se como resposta “em colaboração, a pressões e desafios que estão a mudar rapidamente” (Hargreaves, 1998, p. 270). A emergência de flexibilidade organizacional imbricada no mosaico fluido

“pode ressalvar rapidamente para um mosaico manipulativo, possuindo os professores responsabilidade mas não poder, pois o poder central retém o controlo dos aspectos essenciais do currículo e dos testes, ou seja, dos produtos básicos oferecidos pelos docentes” (Ibid., p. 78).

Hargreaves, (1998) salienta, ainda, que “a reestruturação tornou-se uma palavra corrente no vocabulário da política educativa” (p. 273), envolvendo uma redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e a reconstrução das relações de poder, pese embora, as diferentes componentes

⁴⁶ Hargreaves (1998, p. 75) empregando a metáfora *mosaico fluido* de Toffler, refere que as escolas se funcionassem “como mosaicos fluidos teriam estruturas departamentais mais permeáveis; os seus professores pertenceriam a mais do que um departamento; haveria menos superioridades, menos permanência e menos benefícios relativos associados à posição de chefe de departamento; e existiriam mais posições de liderança entre os (e nos) departamentos”. O autor aponta, continuamente, alguns aspectos problemáticos particularmente, quando a colaboração inclui os trabalhadores de nível intermédio mas exclui aqueles que se posicionam abaixo deles na estrutura hierárquica “criando colaboração para alguns, mas subordinação para os restantes” (p. 76).

da reforma educativa não terem sido conseguidas nem abordadas como um todo ou enquanto sistema complexo.

A colaboração, não sendo sinónimo de reestruturação, surge como “princípio articulador e integrador da acção” (Hargreaves, p. 277), e como “resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são poucos claras e as exigências e expectativas se intensificam” (Ibid., p.277), conduzindo à reconstrução local e permanente do conceito de colaboração (J. A. Lima, 2002, p. 9).

As culturas docentes podem assumir diferentes formas “expressas através de padrões característicos de interacção [que] são importantes para caracterizar o tipo de cultura encontrado, neste ou naquele contexto” (J.A. Lima, 2001, p. 207), de modo a “valorizar os traços de unidade de um grupo social, [enfatizando] a vertente interactiva” (Caria, 2001, p. 201). Ou seja, Caria (2001, p. 2002) considera “que uma cultura apenas pode ser objecto de análise à escala local, porque num território mais vasto não existe um contexto interactivo que justifique esta perspectiva de análise”. Todavia, ambos concordam que o conceito de cultura “é uma construção abstracta da ciência”, adicionado Caria “que importa clarificar com rigor os factos que lhe dão pertinência analítica” (Ibid., p. 203). Assim a cultura pode ser entendida, essencialmente, como:

“algo vivo, habitado e realimentado, continuamente por indivíduos que a produzem. Mas, por ser uma obra colectiva, não sendo de nenhum deles em particular, é de todos e de ninguém, ao mesmo tempo. A dualidade indivíduo/colectividade é portanto particularmente improdutivo para uma teorização das formações culturais humanas” (J.A. Lima, 2001, p. 206).

As diferentes *formas* de cultura permitem identificar, do ponto de vista interactivo, formações culturais distintas na análise das culturas profissionais, “perspectivá-las como formações simbólico-práticas, dinâmicas e contraditórias”. Porém, o conceito de cultura não tendo uma dimensão, apenas local, permite focalizações gradativas de modo a “apreender o sentido e a estrutura das configurações culturais mais globais” (J.A. Lima, 2001, p. 207).

3. O papel da liderança nas culturas de escola

O desenvolvimento de culturas de colaboração no interior dos departamentos configura a existência de uma liderança formal e/ou efectiva. A estrutura organizacional do trabalho nas organizações escolares confere a esta hierarquização contornos diferenciados de outros âmbitos, uma

vez que se trata de “um contexto a várias vozes”, no qual é legítimo “falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares” (Barroso, 2000, p. 195), podendo a liderança efectiva situar-se no detentor formal de um determinado cargo ou em qualquer outro professor. Assim, a especificidade de que se reveste o conceito de liderança em contexto escolar, não sendo linear a sua transposição das ciências da administração para a escola, é, segundo Formosinho e Machado (2000), considerado anacrónico, em termos de educação, pois, numa noção clássica “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)” (p. 192). Para estes autores é necessário que o líder formal considere o conhecimento e as ópticas dos professores, valorize as experiências individuais e reconheça as suas próprias potencialidades ou debilidades, bem como as dos outros, numa perspectiva que denominam de *pedagógica*, “mais consentânea com a cultura profissional docente” (Ibid., p. 193). Esta visão é mais ajustada ao tipo de líder *aberto*, traduzindo-se num líder “menos “manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reacções mais colaborativas” (Ibid., p. 194).

Barroso (2000, p. 172) descreve a liderança colaborativa, que é adoptada nas organizações interactivas, por oposição ao modelo burocrático, como aquela em que se procura estabelecer consensos e compromissos através da interacção, onde a autoridade do líder “não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da condução do processo com a participação de todos com a representação dos diferentes interesses”. Assim, a dimensão política da acção liderante, não se resume ao controlo, à eficiência e à eficácia de uma liderança gerencialista, pressupondo a problematização e/ou questionamento assente na confiança e valorização pessoal. O poder formal do líder dilui-se no sentido de uma liderança *democrática e participativa*.

A liderança formal do departamento cabe ao seu coordenador, que deverá ser o orientador e dinamizador de culturas colaborativas, possibilitando aos professores o desenvolvimento de capacidades capazes de “enquadrar os problemas e de discutir, individual e colectivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 93), fomentando no profissionalismo docente o juízo discricionário que o compõe e delegando nos professores a decisão sobre como utilizar os seus tempos de colaboração.

Num quadro micropolítico a liderança formal surge associada ao poder e ao controlo, onde a colaboração e a colegialidade entre os docentes resultam do exercício do poder organizacional por parte dos líderes traduzindo-se em *colegialidade artificial*. Apesar da liderança efectiva ser uma das atribuições do coordenador, a presença do formalismo, da burocracia, da prestação de contas e do

controlo condiciona o seu desempenho, no sentido de motivar e estimular os professores para o trabalho colaborativo, pois “quando a responsabilidade é deixada unicamente aos líderes formais, eles ficam sobrecarregados, o que resulta em soluções incorrectas e, muitas vezes, impostas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 32). Assim, o papel do líder será “não tanto de tentar controlar os comportamentos das pessoas, mas de as ajudar a controlar o seu próprio comportamento ao tomarem consciência do que estão a fazer” (Day, 2001, p. 135).

A pluralidade de públicos que, hoje, frequentam a escola, caracterizada pela inclusão e pelo diálogo, ao serviço de todos e incorporando a contribuição de todos, afigura-se-nos como uma organização onde só pode existir uma liderança capaz de “desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva” (Costa, 2000, p. 29). Salientado o “carácter educativo e pedagógico da liderança ” (Ibid., p. 28) que deve sobrepor-se à liderança administrativa ou de gestão financeira, o autor⁴⁷ supracitado apresenta um quadro teórico-conceptual de análise baseado em seis pressupostos, concretamente: *liderança dispersa*; *relatividade da liderança*; *liderança e democracia escolar*; *liderança e colegialidade docente*; *liderança enquanto saber especializado*; e *distinção entre liderança e gestão*. Contrapõe à liderança formal a liderança que designa de *educativa e pedagógica* desenvolvida inter-pares e assumida como um “fenómeno disperso e ambíguo a ocorrer num quadro organizacional de democracia e colegialidade docente” (Ibid.). Importa salientar no contexto desta investigação que a liderança *dispersa* “constitui-se como um fenómeno que percorre os diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização e não é propriamente um atributo do líder formal” (Costa, 2000, p. 29). A débil articulação evidenciada entre as várias estruturas, processos e indivíduos no interior da organização “legitima ainda mais este fenómeno de multiplicação das lideranças de modo que, mais do que liderança podemos falar de lideranças, mais do que líder, temos líderes, dispersos, mas presentes e activos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (Ibid.). Na liderança e colegialidade docente

⁴⁷ O autor identifica três concepções de liderança, que hoje têm “seguidores mais ou menos fiéis”, a saber: visão mecanicista (líder nato, líder treinado, líder ajustável), visão cultural e visão ambígua. Na perspectiva da visão cultural da liderança, “o líder cultural surge como aquele que centra a sua atenção na criação e na gestão da cultura da organização [...] de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional” (Costa, 2000, p. 23).

“os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de co-construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a acção, não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas” (Costa, 2000, p. 29).

A liderança constitui-se “como um conjunto de competências que se aprendem, sendo por isso, alvo de formação e de um saber especializado” (Costa, 2000, p. 30). A formação e a competência pedagógica, neste pressuposto, podem representar um fundamento estrutural positivo para o seu desempenho.

4. A participação na cultura de escola

A participação é um conceito estruturante nas organizações escolares, e em particular nos departamentos enquanto espaços de decisão, onde, através da participação, os docentes têm oportunidade de tomar decisões, de partilhar ideias e de confrontar interesses ou pontos de vista.

A participação “passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível” (Lima, 1998, p. 181) inscrita na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo. O autor designa-a de *participação consagrada*, conjugando-a com a *participação decretada* “instituída e regulamentada formalmente” (Ibid.), porém relevam do plano das orientações externas, ou externamente produzidas.

O conceito de participação está associado à escola democrática, securizada no diálogo contínuo, no debate alargado, na capacidade crítica dos actores educativos, em que “participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar lutar por uma escola melhor” (Guerra, 2002, p. 78). A participação não deve ser um ritual “que se reserva para grandes momentos”, deve ser “um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o indivíduo e o colectivo, a pessoa e o grupo” (Barroso, 1995, p. 7).

Conforme Lima (1998, p. 134) o conceito de participação “embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder”, associando no outro extremo do *continuum* a não participação. Assim, a participação ou não participação, são orientações opostas que caracterizam a forma como os actores se situam na organização, ancoradas em valores políticos, normas, objectivos formais e estratégias e objectivos informais da organização. Por vezes não se participa por imposição

legislativa, outras por estratégia individual ou colectiva. Num *continuum* de participação e não participação ocorrem diferentes formas e modalidades que caracterizam a participação particularmente de grupos e subgrupos (Ibid., 134-5). Neste âmbito, a participação, como acção social, está associada à tomada de decisão permitindo aos actores uma mediação activa nas estratégias e decisões. Porém, deve ser observando o resultado da (des)integração de orientações de ordem formal-legal com orientações do tipo individual ou colectivo, resultantes do interior da organização escolar, emergindo nos actores formas diferenciadas de actuação em contexto escolar, pelo que “conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*” (Ibid., p. 182, itálico do autor).

A participação na organização escolar pode assumir múltiplos níveis e dimensões, não se impondo como um recurso e concretizando-se nos processos de tomada de decisão, sendo que “a finalidade da participação não é apenas organizativa ou funcional, mas também educativa” (Guerra, 2002, p. 13), fomentando a capacidade de diálogo, o sentido de partilha, de colaboração, de trabalho em equipa consentâneos com a responsabilização.

Para Lima (1998, p. 182) a participação deve ser entendida como

“referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados”.

O autor salienta que através de um processo conjugado de quatro vertentes, *democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação* (pp. 183-198), é possível qualificar as diferentes formas de participação na escola, revestindo-se de pertinência para a sua compreensão:

i. Democraticidade, a participação permite limitar certos tipos de poder e reprimir certos órgãos de direcção da escola, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisão. Os actores podem intervir através da participação *directa*⁴⁸, ou da participação *indirecta*⁴⁹;

ii. Regulamentação, a participação nas organizações formais é pautada pela existência de existência de normas e regras, que orientam a forma de actuação dos diferentes actores, possibilitando a cada um, dentro da estrutura hierárquica, orientar a sua acção. Assim, no interior da organização

⁴⁸ Na participação *directa* cada um, de acordo com critérios estabelecidos, intervém no processo de tomada de decisão através do voto.

⁴⁹ É uma forma de participação através de representantes, dada a impossibilidade de participação de todos no processo de tomada de decisão, designados de diversas formas, a saber: da *representação livre*, à *representação vinculada ou imperativa*, onde o representante pode assumir-se como *fiduciário* (representa os interesses gerais) ou como *delegado* (representa os interesses particulares) (Lima, 1998, p. 184).

podemos encontrar três formas de participação, a saber: participação *formal*,⁵⁰ participação *não formal*⁵¹ e participação *informal*,⁵²

iii. *Envolvimento*, a participação caracteriza-se por uma postura de maior ou menor empenhamento dos actores, em termos de mobilização de recursos e de vontades, nas actividades organizacionais, repercutindo-se em dinamismo, calculismo ou passividade. Manifesta-se na forma de participação *activa*⁵³, participação *reservada*⁵⁴ e participação *passiva*⁵⁵.

iv. *Orientação*, a participação evidencia-se nos objectivos, quer sejam pessoais, quer sejam na organização, podendo, dos objectivos formais, emergir diferentes interpretações, mais ou menos consensuais. Os actores pautam a sua acção ora opondo-se e procurando substituí-los ora aceitando o seu decurso. Deste modo podemos encontrar a participação *convergente*⁵⁶ e a participação *divergente*⁵⁷.

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas de decisão no interior da organização escolar apresentam-se como espaços privilegiados de *gestão* democrática da participação, porém “há estruturas tendentes a impedir ou dificultar a intervenção colegial. Um espaço que acentua a hierarquização não convida ao diálogo e à decisão partilhada” (Guerra, 2002, p. 53).

⁵⁰ Participação *formal*, aquela que obedece a orientações legais decretadas, estruturadas de forma sistemática em documentos (estatuto, regulamentos), assumindo um carácter muito preciso impondo orientações e limitações (Lima, 1998, p. 185).

⁵¹ A participação *não formal* é orientada por um conjunto de regras, menos estruturadas formalmente, constantes em documentos produzidos pela organização, enquadradas por normas legais, com a colaboração dos actores, podendo traduzir uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais (Lima, 1998, p. 185).

⁵² A participação *informal* é efectuada por referência a regras não estruturadas formalmente, produzidas na organização e utilizadas, geralmente, para fins próprios de pequenos grupos. Constitui-se como um meio onde os actores *participam de outra forma*, com objectivos ou interesses específicos, que podem resultar de oposição, descontentamento ou desacordo, com certas normas ou posturas pessoais (Lima, 1998, p. 186).

⁵³ A participação *activa* manifesta-se no dinamismo, individual ou colectivo, capaz de influenciar a tomada de decisões, utilizando uma variedade de recursos, relativamente a diferentes aspectos da acção organizacional (Lima, 1998, p. 187).

⁵⁴ Situando-se num ponto intermédio entre a participação activa e passiva, a participação *reservada* é cautelosa, mais expectante, de forma a defender interesses, não correndo riscos evitando comprometer o futuro. Caracteriza-se uma acção pouco voluntária, podendo evoluir para uma participação de maior ou menor envolvimento em função da perspectiva do(s) actor(es) (Lima, 1998, p.187).

⁵⁵ A participação *passiva* revela atitudes e comportamentos de alienação, descrença e apatia imputável aos próprios actores no decurso da sua acção organizacional. Os actores, não sendo indiferentes ao curso da acção, parecem não acreditar na possibilidade de influenciar a tomada de decisão, ou expor-se nesse processo temendo os riscos acrescidos que possam advir, optando por acções de vanguarda de valorização e poio e/ou desvalorização e crítica de pequenos grupos mais activos (Lima, 1998, p. 188).

⁵⁶ Na participação *convergente* os actores identificam-se, globalmente, com os objectivos formais da organização, procurando de um modo mais ou menos consensual a sua consecução, o que implica um maior envolvimento na acção organizacional. A convergência pode constituir-se como entrave à mudança quando cede lugar à ritualização e ao formalismo e configura-se como divergência em relação à hierarquia quando, não formalmente, promove e/ou substitui objectivos (Lima, 1998, p.189).

⁵⁷ A participação *divergente* opera nos actores uma ruptura que, por vezes transitória, não se revendo nos objectivos formais da organização assumem perspectivas diferentes fazendo valer os seus pontos de vista, que podem ser entendidos quer como forma de contestação, quer como intervenção necessária à inovação e à mudança (Lima, 1998, p. 189).

Os professores deparam-se, hoje, com pressões cada vez mais acentuadas com responsabilidades mais alargadas e com expectativas mais exigentes no que respeita ao seu desempenho, que continuamente têm implicações no trabalho docente. Face às novas exigências “é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21). Através da partilha, quer das pressões quer do aumento do trabalho, que decorre da intensificação e exigência, os docentes têm possibilidade, com recurso à colaboração, de fomentar um *profissionalismo interactivo*, sendo que, “nas organizações colaborantes, o todo é mais do que a soma das partes” (Hargreaves, 1998, p. 279).

Considerações Finais

Perspectivando a problemática em que se inscreve esta investigação procurámos mobilizar diferentes *olhares* no sentido de evidenciar aspectos importantes referentes às dimensões: profissão docente e trabalho docente. Os contornos de um *novo profissionalismo*, emergente num contexto de mudança geradora de tensões entre os diferentes actores, configura uma agenda polarizada na percepção de uma articulação débil entre os discursos e as práticas (Costa, 2003), entre o decretado e o construído (Barroso, 1996), entre o plano das orientações para a acção e o plano da acção (Lima, 1998), constitui-se como uma descrição que a acção organizacional desenvolvida em redor da profissão docente não pode escamotear. Nunca, como hoje, se defendeu a colaboração profissional como forma de assegurar “o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (J.A. Lima, 2002, p. 7), de modo a implementar eficazmente a mudança.

A (re)construção da profissão põe em evidência as culturas docentes consideradas como algo que, de forma mais ou menos explícita, é vivido, percebido, partilhado e assumido pelos membros da organização, configurando contributos que só podem ser apreendidos à escala da escola que os renova e actualiza. Os desempenhos individuais, no espectro de mudança, enformam uma cultura de *performatividade*, burilados por procedimentos de *fabricação de identidades* substituindo o *empenhamento* pelo *desempenho*.

A identidade profissional configura-se num processo social capaz de influenciar e desenvolver estratégias que reclamam o surgimento de novos papéis, em que

“os professores aparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2008, p. 21, itálico do autor).

Estas premissas remetem-nos para o corolário necessário na definição e exercício da profissão docente “em que os professores são constrangidos a reconstruir localmente uma legitimidade e uma autoridade perdidas, num processo de negociação com os interlocutores locais, principalmente os alunos, desenvolvendo o que Van Zanten designa por “éticas profissionais contextualizadas” (Canário, 2008, p. 144).

Os condicionalismos impostos ao profissionalismo docente, pelo actual quadro jurídico-normativo, configuram a sua ressignificação e inscrevem a *personalidade da mudança* na execução técnica de orientações, reestruturando/fragmentando o trabalho docente. A diversificação da função docente, resultante da complexificação dos mandatos atribuídos à escola, traduziu-se na intensificação do trabalho do professor, em particular o que se estende para além da sala de aula. A sobrecarga de trabalho manifesta-se em exigências mais amplas, na prestação de contas, na quantidade de tarefas burocráticas e tende cada vez mais a configurar a profissão de professor como a de um *trabalhador social*. Esta reestruturação do trabalho implica inevitavelmente equacionar a problemática do *status* profissional a que subjaz a autonomia técnica, tomar decisões fundamentadas técnica e pedagogicamente, evidenciada no que é exclusivo da profissão, encontra-se diminuída em virtude da racionalização e do controlo sobre o trabalho docente.

A nossa focalização não pretende identificar um conjunto de factores isolados, mas sim a configuração singular de um conjunto de características referenciáveis às culturas docentes,

“na medida em que a vontade política de racionalizar o trabalho docente, exercendo sobre ele um controlo mais estrito, se inscreve na emergência de formas de regulação que desestabilizaram pontos de referências tradicionais na profissão docente, a solução para o problema actual prende-se, necessariamente, com um projecto político em matéria de educação, bem como com as suas repercussões nas organizações escolares e nas modalidades de exercício da profissão docente” (Canário, 2008, p. 145).

Assim, as culturas profissionais conferem sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho e funcionam como enquadramento para a actividade profissional. As culturas docentes podem afirmar-se pelo individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização. Na análise do individualismo consideram-se insatisfatórias as interpretações que apenas vêem aspectos negativos, sendo que pode revestir-se de significados e conotações específicas burilados numa *estratégia*

adaptativa como forma de protecção da *individualidade* docente. Importa registar o reconhecimento da colaboração e da colegialidade como estratégias de desenvolvimento profissional e como solução para os problemas da organização educativa num contexto de mudança. As dificuldades sentidas na sua implementação, a disponibilidade para o trabalho em conjunto podem evocar apenas retórica e traduzir-se em formas diferentes de colaboração e colegialidade que têm consequências diferentes e servem propósitos diversos. Assim, o trabalho docente pode transformar-se em colegialidade artificial, pouco profícua quando controlada administrativamente, ou seja, quando a colaboração não é espontânea nem da iniciativa dos professores. Outro tipo de cultura docente, a balcanização, caracteriza-se por fronteiras fortes e duráveis entre diferentes partes de uma organização, que se pode consubstanciar particularmente na existência de fronteiras intra e inter-departamental e no reforço da especialização disciplinar.

A reestruturação do trabalho docente capacita a liderança colaborativa como capaz de estabelecer consensos e compromissos através da interacção, não se resumindo ao controlo, à eficiência e eficácia de uma liderança gerencialista, pressupondo construir objectivos comuns e simultaneamente respeitar a capacidade de tomar decisões. O questionamento assente na confiança e valorização pessoal dilui o poder do líder no sentido de uma liderança democrática e participativa. Ao estimular a participação permite aos actores, no processo de tomada de decisão, uma mediação activa nas estratégias e decisões.

O estudo que nos propomos desenvolver, perspectiva a análise de uma conjuntura profissional em mutação que enforma uma aprendizagem eficaz. Os conceitos estruturantes evidenciados neste capítulo e que convocaremos na parte empírica, pressupõem o entendimento de configurações que aportam dimensões da profissão e trabalho docente, incluindo até que ponto os professores se sentem preparados para responder aos desafios que enfrentam, pois

“o conjunto de exigências que hoje se colocam aos professores, as expectativas que pesam sobre a sua actividade, a pressão e o escrutínio sobre os resultados imediatos da sua acção, remetem para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2008, p. 144).

Seguidamente, e no âmbito da problemática em que se inscreve esta investigação, propomo-nos desenvolver a evolução do quadro jurídico-normativo, tendo como referência o processo de construção da profissão docente.

CAPÍTULO III

EVOLUÇÃO DA AGENDA POLÍTICA PARA A CARREIRA DOCENTE

Introdução

Este capítulo tem como referência o processo de construção da profissão docente, que abordaremos de forma sumária, bem como a contextualização e caracterização da génese e evolução de algumas das medidas que fundamentaram a recente estruturação da carreira docente. O enquadramento normativo da carreira docente promulgado pelo XVII Governo Constitucional, que privilegiámos como suporte para análise, dada a sua natureza e conteúdo específico, constituem-se como desafios profissionais para os docentes. Dessa forma, daremos conta na parte final do capítulo, da versão preliminar de um relatório, elaborado por um grupo parlamentar, tendo como matriz as principais propostas e mudanças a ocorrer no exercício da actividade docente.

A configuração da profissão docente, tal como hoje a entendemos, comportou ao longo de um período alargado diferentes paradigmas e constelações, mais ou menos contraditórias ou mais ou menos paradoxais, que devem ser analisadas à luz das opções que resultam do modo como se concebe a escola enquanto instituição educativa e do papel que aos professores compete assumir. Assim, à afirmação social e política da escola na sociedade contemporânea subjaz um modelo educativo singular e historicamente datado que representa “uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente” (Canário, 2005, p. 62). Em torno desse modelo foram-se construindo os “modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (Ibid.). Importa compreender, então, que a emergência e a

“subordinação da educação aos imperativos da modernização económica matizada pela valorização incontrolada das potencialidades expressivas das novas tecnologias constitui o “pano de fundo” em torno do qual a “ideologia da modernização” procura alcançar um amplo consenso social” (Correia, 2000, p. 16, aspas do autor).

É no âmbito deste processo de mudança que se inscreve a reorientação da acção docente, protagonizada pelas medidas constantes no Programa do XVII Governo Constitucional, que o Ministério da Educação corporiza através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, republicado, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro. O Estatuto da Carreira Docente, que doravante designaremos pela sigla ECD, preconiza alterações significativas relativamente ao primeiro estatuto, que data da década de noventa. Neste enquadramento não se pode dissociar a acção docente da reconfiguração da profissão docente, tendo em conta os desafios que se colocam à escola pública, no que ao profissionalismo e trabalho docente diz respeito.

1.O processo de construção da profissão docente: uma breve incursão

Encetando uma, sumária, referência diacrónica ao processo de construção da profissão docente, começamos por referir que foi na segunda metade do século dezoito, após a fase de hegemonia da igreja, que se definiram os contornos da profissão docente, tal como hoje a conhecemos. Assim, “a escola estatal, com estatuto público, separada da igreja e da família, representou historicamente um projecto essencial à construção social das sociedades modernas, conduzido sob o controlo do Estado” (Lima, 2005, p. 19). Quando as autoridades estatais decidiram substituir-se à igreja, que até então monopolizara o controlo da função de educação, a sua acção traduziu-se, fundamentalmente, na substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos, com maior intervenção e controlo por parte do estado. Assim, os reformadores de então tiveram como primeira preocupação a “definição de regras uniformes de selecção e de nomeação de professores” (Nóvoa, 1991, p. 14). A partir do século dezoito não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do estado.

A intervenção do estado no ensino constituiu-se decisiva no processo de profissionalização da actividade docente, definindo regras uniformes para a selecção e recrutamento dos professores, através da normalização de um perfil específico de competências, legitimando-os, do ponto de vista social, para o exercício da profissão. Bastante mais tarde, e já com a República, o professor constituía-se como “o agente de transformação social, o pedagogo iluminado, capaz de afectar, directamente, as consciências dos com que ele contactarem, através de seu zelo missionário” (Stoer, 2008, p. 93). Posteriormente, o grande número de mulheres professoras, particularmente no ensino primário, “explica a quase súbita transformação do professor enquanto “missionário da democracia” durante a República, para o professor enquanto “modelador de almas”, papel atribuído pelo Estado Novo” (Ibid., p. 52).

Para alguns estudiosos, a incorporação de mulheres “na escola de massas como professoras foi justificada numa perspectiva funcionalista, realçando que o sistema económico necessitava de uma força de trabalho com características específicas” (Araújo, 2000, p. 55). Verifica-se o desenvolvimento irregular da escola de massas, “construída de forma diferenciadora e em termos desiguais”, para os dois géneros, porquanto “só na *Reforma Educativa de 1878* que a escola de massas, é expressamente, declarada como aplicando-se tanto a rapazes como a raparigas” (Araújo, 2000, p. 48, aspas da autora). Embora o Estado português tenha declarado a escolaridade obrigatória em 1836, o

que representa uma situação precoce relativamente a outros estados, porém tal não correspondeu à sua implementação real, “apesar de crescer a taxas assinaláveis” não se traduziu no “aparecimento de escolas de grandes dimensões e [na] criação de postos administrativos e de supervisão “ (Araújo, 2000, p. 60). Apesar de, a República ter enfatizado a instrução como recurso para a modernização do país, foi apenas com a ditadura militar que se registaram índices de frequência mais elevados. É reconhecendo este moroso e irregular processo, na sequência do seu lançamento “precoce” que aquela investigadora defende ter-se verificado, sobretudo e durante longo tempo, uma “construção retórica da escola de massas” (Ibid., p. 110).

No século dezanove, foi criado o Ministério da Instrução Pública, principal reivindicação dos professores. A expansão escolar aumentou e, conseqüentemente, a afirmação social dos professores progrediu e valorizou-se, resultante da melhoria do seu estatuto profissional. O corpo docente conseguiu corresponder ao desenvolvimento de um saber veiculado por instituições de formação. A emergência do associativismo⁵⁸ docente, no início do século XX, reflectiu-se num processo reivindicativo, centrado na melhoria do seu estatuto, no controlo da profissão e na definição de uma carreira, todavia culminou com o “encerramento em 1933 de todas as associações de funcionários públicos, incluindo as dos professores”⁵⁹ (Stoer, 2008, p. 49).

Ao longo do século XX o processo de profissionalização dos professores não foi linear assistindo-se durante o Estado Novo⁶⁰ a uma clara desvalorização dos professores através do encerramento de escolas de formação, da interdição das associações profissionais, da desvalorização do estatuto socioeconómico e do recrutamento de pessoal pouco habilitado. Durante o Estado Novo as mulheres eram consideradas como professores ideais, “porque eram “dóceis, baratas e politicamente conservadoras, bem como religiosas” (Stoer, 2008, p. 53, aspas do autor). Os constrangimentos sociais e ideológicos sobre o trabalho das mulheres também não favoreceram este processo, sendo “a «feminização» entendida convencionalmente como «trabalho barato» e submissão “ (Araújo, 2000, p. 57, aspas da autora).

⁵⁸ Cf., Stoer (2008, p. 50) “a primeira organização de professores portugueses surgiu em finais do século XIX, designada como Associação de Socorros Mútuos dos Professores do Ensino Primário”

⁵⁹ Stoer (2008, p. 51) refere, ainda, que “com a publicação em do Decreto-Lei nº 23 048, artigo 39, de 23 de Setembro de 1933, são proibidas todas as associações de funcionários públicos, facto que assinala o começo de mais de quarenta anos de deserto para qualquer espécie de organização de professores”

⁶⁰ Segundo Stoer (2008, p. 51) “a repressão legislativa no sector da educação atinge o seu auge no ano da reforma Carneiro Pacheco (1936) ” com a imposição do retrato do chefe de Estado em todas as salas de aula e do crucifixo sobre as secretarias dos professores, sendo que o fundamento de todos os currículos era baseado nos princípios delineados no programa da *União Nacional* de 1934 “ideias de Pátria, família e amor à terra natal”.

A reforma de Veiga Simão, no início da década de 70, significou a “mobilização política e cultural” (Stoer, 2008, p. 46), agindo “como *pivot* nos debates sobre o desenvolvimento/modernização do país [...] através do planeamento do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico” (Ibid., p. 45). Todavia a realidade portuguesa não reunia as condições para uma necessária/desejável mobilização, que só ocorreu após a revolução de Abril de 1974. Assim, “a revolução “remobilizou” a Reforma Veiga Simão”, [...] deu-lhe novo vigor, tornando-a quase irreconhecível, estendeu-a a áreas até então intocáveis” (Ibid., p. 46) emergindo uma nova organização (política e económica) renovada/actualizada pela revolução. Neste contexto, Stoer (2008, p. 67) observa que o processo de construção do profissionalismo dos professores em Portugal, determinado pela conjuntura histórica, pode ser visto “como uma forma de desafio ao controlo patronal e/ou estatal do processo do trabalho, mais do que uma responsabilidade pessoal ou de grupo, face a um conjunto particular de valores”.

Foi com a revolução (Abril de 1974), que os discursos educativos e as práticas democráticas se afirmam, tratava-se de “fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática” (Correia, 2000, p. 7).

A evolução do quadro jurídico-normativo, que subjaz ao actual Estatuto, remete-nos para a década de sessenta com o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, sufragado no Decreto-Lei nº 45810/64, de 9 de Julho, prolongando-a para a quinta e sexta classes, o que levou a um acréscimo de professores. Seguiram-se outras reestruturações que também operaram transformações, tais como o Decreto-Lei nº 47480/67, de 2 de Janeiro, - unificação do primeiro ciclo de ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. Mas, foi na década de oitenta que foram publicados dois diplomas relevantes, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que foi alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, sofrendo uma terceira alteração com a Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, onde é consagrada a universalidade e gratuidade do ensino, cuja frequência obrigatória termina aos quinze anos, bem como a estipulação dos princípios que devem nortear a carreira do pessoal docente do ensino não superior. O outro diploma, Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro, aprovou a estrutura da carreira do pessoal docente e estabeleceu as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Com a revogação do Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho, (em que a candidatura ao oitavo escalão exigia a apresentação de um trabalho educacional) e com a entrada em vigor da Portaria nº 584/99, de 3 de Agosto e do Decreto-Lei nº

312/99, de 10 de Agosto, o ingresso na carreira docente passa a exigir qualificação profissional e o carácter único e sequencial da carreira, hierarquizada em dez escalões, assume plena concretização.

Depois de um prolongado processo negocial o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário é aprovado e publicado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril. Posteriormente foi alterado pelos Decretos-Lei nº 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro. O estatuto da carreira docente consagrou, à época, um conjunto de aspirações reclamadas pelos professores, passando a integrar num único documento a legislação sobre a profissão docente. Este normativo definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de recrutamento e selecção, estabelecendo um período probatório, ao desenvolvimento e progressão na carreira, bem como a fixação das regras de aposentação, estabelecendo um regime especial no caso da monodocência em virtude de não beneficiarem de redução da componente lectiva. A estrutura de carreira única desenvolvida por escalões (nove para bacharéis e dez para licenciados) de progressão, materializada num código de conduta constituído por um conjunto de direitos e deveres específicos a par do reconhecimento dos docentes como constituindo um corpo especial⁶¹ no seio da função pública. O estatuto preconizava, ainda, a avaliação de desempenho como requisito para a progressão na carreira revestindo-se de ordinária⁶² e extraordinária⁶³. Independentemente de alguns aspectos que, nesse primeiro estatuto se consideraram menos positivos, o facto de, pela primeira vez, ter sido aprovado um normativo legal com aquele conteúdo⁶⁴, foi considerado um passo importante de reconhecimento e, também, de afirmação da profissão, à data evidenciado pelas organizações sindicais. Similarmente contribuiu para que se criassem condições de estabilidade no exercício da profissão, reconhecendo o direito dos professores a uma carreira, revestindo-se de grande importância na estabilidade do sistema educativo.

⁶¹ Os corpos especiais são justificados, legislativamente, como carreiras com um nível de responsabilidade, estatuto, exigência, perigosidade, requisitos ou conteúdos funcionais especializados que justificam um regime específico de retribuição. A criação da figura dos corpos especiais data de 1989, quando o Governo de Cavaco Silva, apoiado num estudo de uma comissão presidida por Sousa Franco, decidiu rever a vertente remuneratória e de carreiras de certas categorias profissionais da função pública que tinham já regimes diferenciados.

⁶² A avaliação ordinária expressava-se pelas menções qualitativas de Satisfaz e Não satisfaz, com efeitos penalizadores no caso da atribuição da menção de Não Satisfaz.

⁶³ A avaliação extraordinária requerida pelo docente, por uma só vez e após dez anos de serviço efectivo de funções docentes, destinava-se à solicitação para a atribuição da menção de Excelente, designada de mérito excepcional.

⁶⁴ O estatuto regulamentou matérias como: direitos e deveres profissionais, formação de professores e educadores, avaliação de desempenho, princípios gerais de contratação e de concurso e, ainda, a consideração da especificidade do exercício da profissão docente, no que respeita à aplicação do regime de férias, faltas, dispensas e licenças.

Outra realidade emerge proveniente das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 15/2007⁶⁵, de 19 de Janeiro, o que revela de forma inequívoca que o actual governo preconiza, como observa Virgínio Sá, através “da retórica legitimadora em que se ancora o discurso oficial que fundamenta as *opções políticas* que, também aqui, se pretendem disfarçar de imperativos técnico-pedagógicos” (2007, p. 9; itálico do autor).

2. A recente (re)organização da profissão docente

As mudanças a nível *macro* e *meso* preconizadas pelas actuais políticas educativas vêm legitimados os seus princípios e objectivos em estudos como aquele que o sociólogo João Freire (2005) elaborou, por solicitação do Ministério da Educação.

Neste estudo, organizado em oito capítulos, o autor, num primeiro momento, esclarece-nos quanto à *missão* de que é incumbido, a que se seguem um diagnóstico e um exercício comparativo segundo dois eixos: confronto com outras carreiras de estatuto social equiparável em Portugal (Docentes Universitários, Oficiais do Exército, Técnicos Superiores da Função Pública e Enfermeiros); confronto com outras carreiras docentes em países europeus (Espanha, França, Alemanha, Grã-Bretanha e Dinamarca). Num segundo momento, João Freire ocupa-se da configuração de uma estrutura de carreira docente alternativa, fazendo as suas “propostas de alteração ao dispositivo instalado” (Ibid., p. 45), onde alvitra a criação de três categorias, *Professor Inicial*, *Professor Confirmado* e *Professor Titular*. Desenvolve, também, com invulgar minúcia os aspectos relacionados com a avaliação e a transição para o novo quadro normativo, onde se podem ver reproduzidos alguns dos pressupostos elencados no actual ECD, e onde se afigura indefinível a fronteira entre o pensamento dos responsáveis pelo Ministério da Educação e o pensamento do autor, como prontamente ele clarificou, “preferimos partir de uma visão própria da situação, que julgamos ser, no essencial, partilhada pelos responsáveis do ME, tal como foi entrevistado na reunião inicial havida.” (Ibid., p.103).

Este documento é essencial para compreender que o ECD não foi alterado por se percepcionar que o anterior “se tornou um obstáculo ao cumprimento da missão social”⁶⁶ ou porque a mudança visava compatibilizar a docência com outras carreiras da função pública ou a carreira docente em

⁶⁵ Este diploma tem nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

⁶⁶ Preâmbulo, Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro.

outros países, mas porque a sua estrutura se tornava incômoda para o poder político, vista como uma profissão demasiado livre e horizontal, sendo que “o sector da educação é actualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização” (Lima, 2001, p. 127).

No referido estudo a estrutura da carreira “única” criada pelo estatuto dos anos noventa, apesar de “interessante”, abriu portas a “ilusões igualitárias” (Freire, 2005, p.12). O principal problema dessa estrutura era o facto de os três últimos escalões da carreira representarem um encargo anual de sessenta e três por cento das despesas com o pessoal, facto que é considerado indesejável quer “para a despesa pública paga pelo contribuinte”, quer “para a lógica de equilíbrio e desenvolvimento harmonioso” (Ibid., p.13) da carreira docente. Tal explica, desde logo, o *afunilamento* (condicionalismo) na progressão do antigo sétimo para o oitavo escalão, e consequente estruturação da carreira em duas categorias, numa lógica gerencialista inspirada nos princípios do modelo da *Nova Gestão Pública*⁶⁷. Esta visão pode conduzir a numerosas complexidades e ambiguidades que importa detectar e revelar a fim de introduzir maior clareza. Todavia, “na educação os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem baseada no mercado” (Lima, 2007, p. 45).

Quando Freire elenca os princípios que legitimam a carreira profissional dos docentes (pp. 18-19), apresenta um dispositivo que compreende a identificação e a adesão à *função nuclear da profissão* (ensinar e educar), bem como o reconhecimento do *esforço e desgaste*, implicando enquadramento dos docentes mais novos. Ainda, a existência de uma *hierarquia profissional*, de base *meritocrática*, que pressuponha o desenvolvimento e progressão da carreira profissional com base na antiguidade e experiência, pontuada por momentos fortes de avaliação sancionados pela *ascensão a uma categoria subsequente*. Após a identificação das especificidades, condições e limitações, das várias fases do percurso profissional, implicitamente reconhece que não conciliará nunca o mérito com a quota, assim pronuncia, “que deve ser acautelado o *efeito perverso* de os não-seleccionados ou promovidos poderem ser considerados como, “incompetentes”, “falhados” ou por qualquer forma desconsiderados” (Freire, 2005, p. 19; itálico e aspas do autor).

⁶⁷ Conceito que surgiu no início dos anos 90 (*New Public Management*) para designar as transformações introduzidas nos sistemas da administração pública, de alguns países anglo-saxónicos, onde são aplicados mecanismos característicos do mercado ao sector público (Lima, 2007).

Nas referências comparativas com outras *carreiras de estatuto equiparável* em Portugal, João Freire apresenta as sucessivas estruturas piramidais dos oficiais do exército, dos docentes universitários, dos enfermeiros, para finalmente as contrapor com a estrutura cilíndrica dos professores. Acaso o autor ter-se-á indagado que as *escolas detêm uma elevadíssima concentração de habilitações académicas de topo*⁶⁸.

Após o diagnóstico e o exercício de comparação, a que autor se entregou, desenvolve com inusitada particularidade a sua proposta de organização da carreira docente, fazendo o registo das suas propostas de alteração ao dispositivo legal então em vigor. Finalmente, o autor, em jeito de conclusão, faz algumas reflexões numa lógica de legitimação das propostas enunciadas. No entanto e apesar de anunciar o estudo como sendo comparativo conclui que “o esforço analítico de *comparação* da situação actual dos docentes com outras profissões portuguesas e com homólogas carreiras em certos países vizinhos também não pode constituir, verdadeiramente, uma fundamentação para propostas de reorganização do estatuto profissional dos professores” (Freire, 2005, p. 103; *italico do autor*).

Perante isto resta saber se a revisão do ECD teve algumas preocupações de revalorização da carreira, da promoção do mérito ou mesmo de qualquer esforço para equipará-la a outras carreiras públicas nacionais, ou a carreiras docentes de outros países. Ou se, pelo contrário, foi só o desacelerar da progressão profissional, da diminuição dos custos, dando expressão a um particular critério meritocrático de recompensa dos melhores, a que subjaz uma lógica diferenciadora, pois, mais oportunidades para todos não significa, necessariamente, as mesmas oportunidades para todos. Como se as oportunidades “de vida, fossem iguais para todos” (Lima, 2007, p. 32).

As organizações sindicais, à data, perante variados constrangimentos, usaram estratégias argumentativas radicadas em diagnósticos simplistas e pretensas evidências, como se pode inferir das declarações do secretário-geral da Federação Nacional da Educação (FNE) “a FNE usará todos os meios que estiverem ao seu alcance para evitar que este estatuto seja aplicado aos professores, nomeadamente através do pedido de intervenção da Assembleia da República”. Mais à frente acrescenta que o ECD “tem características muito negativas e, ao contrário do que diz a ministra da educação, vai ser um factor de perturbação nas escolas”, antecipando que “a profissão docente corre o risco de não ser atractiva para os jovens”⁶⁹. A Federação Nacional dos Professores (FENPROF), em

⁶⁸ Cf., Fátima Antunes (2006)

⁶⁹ Declarações extraídas da Agência Lusa, de 25-11-2006.

comunicado,⁷⁰ refere que “o ECD proposto pelo ME é um insulto aos professores, e será combatido por estes!”.

Licínio Lima em entrevista concedida à Revista SPN Informação sublinha que a revisão do ECD representa uma alteração de paradigma imposto unilateralmente, mesmo sendo globalmente e profundamente rejeitado pelos docentes, pelo “que nunca será o estatuto dos educadores e professores: será sempre o estatuto do Ministério da Educação e que o ministério e o Governo quiseram impor aos professores”⁷¹.

Após a aprovação do diploma (ECD) em conselho de ministros (23 de Novembro de 2006), a Ministra da Educação, em conferência de imprensa, desvalorizou os protestos dos sindicatos arguindo que “a história está cheia de episódios em que não houve acordo”. Referindo ainda que, “muitos professores percebem que este novo ECD serve para diferenciar, recompensar e dar maiores responsabilidades aos melhores professores, defendendo a escola pública”. Depois de elencar e justificar algumas das alterações do ECD, reforça o novo sistema de avaliação, por ele preconizado, apelidando-o de “rigoroso” e “consequente”, por conseguinte “representa um estímulo às boas práticas lectivas” e termina reiterando que serão professores titulares “os mais experientes e mais competentes”. O Primeiro-Ministro considerou na mesma data que o ECD é “um passo importante para termos uma educação de excelência e para valorizar a escola pública”.⁷²

Ao pretender mudar a realidade escolar com estes *golpes* legislativos, através de uma lógica de imposição, independentemente das circunstâncias e dos contextos, em nome de uma *educação de excelência*, secundamos Fátima Antunes quando afirma, “parece que o futuro já mora no actual Estatuto e em algumas importantes e singulares características das escolas e o recuo ao *fordismo* e ao *taylorismo* vem pela mão da proposta da tutela para a organização social e técnica do trabalho docente e dos docentes” (2006, p. 15; itálico da autora).

Santana Castilho, em carta aberta⁷³ à ministra da Educação responsabiliza-a por quatro anos de educação queimada, advogando que “falhou estrondosamente com o sistema de avaliação de desempenho dos professores, a vertente mais mediática da enormidade a que chamou estatuto da carreira [...e.], anda há um ano a confundir classificação do desempenho com avaliação do desempenho”. Também António Barreto refere que “a situação criada é a de um desastre ecológico.

⁷⁰ Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=100&doc=1855&mid=115>, consultado em Junho de 2009.

⁷¹ Cf. Revista SPN Informação, Novembro, 2006, p. 20.

⁷² Declarações extraídas da Agência Lusa, de 23-11-2006

⁷³ Publicada no Jornal Público em 13 de Maio de 2009.

Serão precisos anos ou décadas para reparar os estragos. Só uma nova geração poderá sentir-se em paz consigo, com os outros e com as escolas”⁷⁴

3. O enquadramento normativo da carreira docente promulgado pelo XVII Governo Constitucional

O XVII Governo introduziu alterações significativas ao ECD, com a versão aprovada em Janeiro de 2007, o que perspectiva diversas mudanças, fundamentalmente, no modo de pensar e exercer a profissão docente. Confrontados com este quadro jurídico-normativo e com as lógicas que subjazem à sua implementação, uma perspectiva crítica “implica olhar para além da retórica legitimadora em que se ancora o discurso oficial que fundamenta as *opções políticas*” (Sá, 2007, p. 9; itálico do autor).

Nos últimos anos as inúmeras referências aos problemas da educação (indisciplina, violência, falta de qualidade, maus resultados,), feitas por diferentes sectores internos e externos ao sistema educativo, “oscilam entre dois registos discursivos radicais: a *dramatização da crise* e a *diabolização da mudança*.” (Barroso, 2003, p. 10).

No âmbito deste debate são propostas receitas *para sair da crise* que passam pela redução do papel do estado na educação, bem como a diminuição dos poderes dos professores e seus sindicatos, acentuando os critérios de eficiência e qualidade subordinados a uma lógica de mercado, em detrimento das preocupações pedagógicas. O que contribui para criar a ideia, na opinião pública, “de que as questões da política educativa são demasiado importantes para serem entregues aos professores e aos pedagogos e que os problemas com que se debate o nosso sistema educativo estão relacionados, essencialmente, com o seu modo de governo e de gestão.” (Barroso, 2003, p. 12).

É neste contexto conturbado que emerge o novo diploma, Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, que sustenta uma profunda alteração do ECD tido como um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

A estruturação da carreira docente em duas categorias e uma real avaliação de desempenho, que não tinha qualquer efectividade no anterior estatuto, a tentativa de construir um sistema meritocrático e de responsabilidade, individual e grupal no interior da comunidade escolar, no exercício da função docente, qualificam uma das agendas, destas políticas educativas, reflectida no actual ECD

⁷⁴ Jornal Público de 24 de Maio de 2009

como facilmente se pode inferir da leitura do respectivo preâmbulo⁷⁵, “...a avaliação de desempenho, [...] converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo”.

No anterior ECD, privilegiava-se a cultura do satisfaz, como um mínimo burocrático, onde a lógica de confiança interna e a presunção de competência, reflectida na rotatividade de funções possibilitava a todos o acesso a esses desempenhos, assim

“....o Governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente [.....] dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade, mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade [...], a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias...”⁷⁶.

“....um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva.....”⁷⁷.

A leitura que fazemos destas propostas leva-nos a sugerir que ao actual ECD subjaz a lógica de competição, o pretense reforço da autoridade e responsabilidade, implicando a intensificação do trabalho em contextos mais agitados, que através da avaliação, controlo e responsabilização pode ter efeitos (im)previsíveis levando à criação de elites profissionais e, pelo reforço do individualismo, pode não conduzir a uma melhoria das práticas pedagógicas e dos seus resultados.

A nova redacção do ECD, dada pelo Decreto-Lei n° 15/2007, de 19 de Janeiro, divide-se em treze capítulos. Assim, a nossa focalização incidirá sobre os seus artigos mais pragmáticos, bem como, os que julgamos serem representativos das principais alterações preconizadas. Todavia, já no decurso desta investigação, o Decreto-Lei n° 15/2007 sofre a primeira alteração, a nova redacção é dada pelo Decreto-Lei n° 270/2009, de 30 de Setembro. As alterações introduzidas são justificadas de modo a facultar “melhores condições de progressão e promoção a todos os docentes, sem sacrificar o rigor e a exigência necessários para o ingresso na profissão e o desenvolvimento da carreira”⁷⁸. As principais alterações, que explicitaremos ao longo do texto, abreviam os módulos de tempo de serviço nos primeiros escalões, criam um novo escalão na categoria de professor e na categoria de professor titular, diminuem o tempo de serviço exigido para apresentação à prova pública e procedem a algumas alterações na realização da prova para o ingresso na profissão. Relativamente à avaliação de desempenho reforçam-se os efeitos das menções qualitativas de mérito (*Muito Bom* e *Excelente*).

⁷⁵ Decreto-Lei n° 15/2007, de 19 de Janeiro.

⁷⁶ Cf., preâmbulo do Decreto-Lei n° 15/2007, de 19 de Janeiro.

⁷⁷ Cf., preâmbulo do Decreto-Lei n° 15/2007, de 19 de Janeiro.

⁷⁸ Cf., preâmbulo do Decreto-Lei n° 270/2009, de 30 de Setembro.

Em todo o articulado atentemos, primeiramente, nos artigos referentes aos direitos e deveres dos docentes. Na enumeração dos direitos (artigo 4º) o legislador aponta seis, de acordo com o estatuto profissional, especificando-os nos artigos seguintes. Uma leitura mais atenta permite-nos verificar que o artigo 5º- *Direito de participação no processo educativo* -, a alínea e, prevê a eleição e participação nos órgãos colegiais ou singulares, mas com a expressão, “ nos casos em que a legislação sobre a sua gestão e administração o preveja”, acaba com o direito que todos os docentes tinham de eleger e ser eleitos, o que irradica por completo a igualdade dos docentes perante os actos eleitorais e antecipa o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos, estatuido no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Já no caso dos deveres a enumeração é mais exaustiva: para os deveres gerais, além dos relativos à administração pública, acrescenta-se mais oito (artigo 10º). Dando continuidade à enumeração dos deveres, o normativo aponta dez na relação com os alunos (artigo 10º-A), para com a escola e outros docentes são oito (artigo 10º-B), para com os pais e encarregados de educação são mais cinco (10º-C), num total de trinta e um deveres considerados. Observa-se, assim, algum desajustamento logo na enunciação de direitos e deveres, podendo sugerir que o Ministério da Educação pretende condicionar ou limitar a acção dos docentes, afrontando o desafio de ser professor, procurando atribuir à escola e aos seus professores mandatos excessivos, ser tudo em todo o tempo, o que poderá conduzir a lógicas profissionais em conflito, já que “a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, [...]”. Sempre que surge um novo problema, é votada uma lei no parlamento e esse problema é lançado dentro da escola.” (Nóvoa, 2007, p. 7, aspas do autor).

Todavia a grande alteração, ao primeiro ECD, protagonizada pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, que a nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro não alterou, foi a introdução de uma nova categorização na carreira docente, ou seja, é substancialmente modificada a estrutura da carreira, incluindo a duração e o número de índices remuneratórios, passando a articular a evolução vertical (artigo 38º), com a progressão horizontal (artigo 37º). A estrutura da carreira⁷⁹ com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro compreende seis escalões na categoria de professor com módulos de quatro anos de tempo serviço do primeiro ao quarto escalão, dois anos no quinto escalão e seis no sexto escalão. A progressão ao sexto

⁷⁹ A estrutura da carreira definida pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, compreendia cinco escalões, com diferentes módulos de tempo de serviço, na categoria de professor, e três na categoria de professor titular, com módulos de seis anos de serviço docente. Estando reservado um sexto escalão, que se inclui na categoria de professor, para os docentes opositores ao concurso de acesso a professor titular e que não tenham sido providos por inexistência de vaga, cumprindo cumulativamente os requisitos constantes no artigo 37º, ponto 5.

escalão implica que os professores tenham sido opositores ao concurso de acesso à categoria de professor titular e que não tenham sido providos por inexistência de vaga e cumprindo cumulativamente os requisitos constantes no artigo 37º, ponto 6. O tempo de serviço prestado neste escalão conta para efeitos de progressão como sendo prestado no primeiro escalão da categoria de titular, até ao limite de seis anos, (artigo 37º, ponto sete) findos os quais o docente poderá aceder ao sétimo escalão, se, ainda, não tiver sido provido à categoria de titular. Na categoria de professor titular, aos três escalões existentes, com módulos de tempo de serviço de seis anos, foi acrescentado um escalão adicional cujo acesso fica dependente das condições enunciadas nas disposições transitórias (artigo 7º), ponto sete, do Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

O acesso à categoria de professor titular (artigo 38º) faz-se mediante concurso para preenchimento de vaga existente no quadro da escola, determinadas em função do departamento ou do grupo de recrutamento (artigo 13º, ponto três, alteração introduzida ao Decreto-Lei nº 104/2008, de 24 de Junho). As condições de acesso⁸⁰ estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro, direccionam-se aos professores que reúnam pelo menos 16 anos de serviço docente efectivo e avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*, nesse período, acrescido da realização e aprovação em prova pública⁸¹, que visa demonstrar a aptidão do docente para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular. A nosso ver, esta estruturação profissional pode conduzir a que “a competição pelos lugares no topo provavelmente será forte e que qualquer corrida pela carreira terá menos vencedores do que perdedores” (Morgan, 1996, p. 160).

Assim, emerge uma nova categorização na carreira docente, justificada numa versão particular de meritocracia, sendo identitária da categoria de professor titular, em que o regime transitório de recrutamento, sufragado pelo Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio, “recusou a possibilidade de uma avaliação séria e credível dos candidatos” (Lima, 2007a, p. 7), de modo a valorizar os docentes com manifesto prestígio, entre os seus pares, fundamentado na sua experiência e currículo profissional e “seguiu-se a via mais fácil em termos administrativos, do que resultou um simulacro de avaliação” (Ibid.).

⁸⁰ O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, determinava como condições de acesso: ter pelo menos 18 anos de serviço docente efectivo e avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*, nesse período, acrescido da realização e aprovação em prova pública, que visa demonstrar a aptidão do docente para o exercício das funções específicas da categoria de professor titular.

⁸¹ A realização da prova pública pode ser requerida pelos docentes que tenham completado 14 anos de serviço, com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom* de acordo com as alterações introduzidas ao Decreto-Lei nº 104/2008, de 24 de Junho, concretamente no artigo 3º, ponto um.

A estruturação da carreira em duas categorias (artigo 34º), Professor e Professor Titular, é justificada pelo reforço de coordenação dos docentes dos diferentes ciclos e ainda pela necessidade de dotar cada escola com um conjunto de docentes com mais experiência, mais formação, que assumam funções de maior responsabilidade. Atentemos, ainda, ao conteúdo funcional da docência (artigo 35º), são catorze as funções de todos os professores, acrescidas de seis específicas da categoria de professor titular, “que convoca à medição da performance, à comparação, à competitividade e à emulação, à selecção e hierarquização” (Silva, 2006, p. 48).

Uma das inovações, deste documento, é o recrutamento e selecção para lugar de quadro, onde o seu artigo 22º, ponto 1, alínea f, preconiza a aprovação⁸² em prova de avaliação de competências e conhecimentos, para ingresso na profissão docente, justificada na possibilidade de recrutar os melhores candidatos, acrescido de um período probatório que obedece a determinados requisitos enunciados no artigo 31º, de acordo com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

Outro dos aspectos, que é importante enunciar, diz respeito à avaliação de desempenho, inscrita nos artigos 40º a 49º do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro⁸³ (republicado pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro), e posteriormente regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008⁸⁴, de 10 de Janeiro. A avaliação de desempenho visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e tende a proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência⁸⁵, “compreende-se assim, como o discurso político da reforma transitou da expressão quantitativa e qualitativa e da fase dos grandes investimentos para o discurso técnico (e para a técnica como política) do “crescimento na qualidade” (Lima, 2001, p. 127, aspas do autor). A versão *simplex* do modelo de avaliação definida pelo Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, retira o critério dos resultados e das taxas de abandono, assegura que os professores que pretendam serão avaliados por avaliadores da mesma área disciplinar, a observação de aulas só acontece por solicitação dos avaliados, mas, é condição necessária para a atribuição das menções de *Muito Bom* e *Excelente*.

⁸² Nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

⁸³ O Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro altera apenas o artigo 48º, em particular, os efeitos das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom*.

⁸⁴ Este decreto mantém-se em vigor naquilo que não é alterado pelo Decreto Regulamentar nº 11/2008, de 23 de Maio (define o regime transitório de avaliação de desempenho docente no biénio 2007/08 a 2008/09) e pelo Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro (estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho docente no 1º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009).

⁸⁵ Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 40º, ponto 2, republicado pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

No período em avaliação, dois anos escolares, deve ser considerado o carácter sistemático e contínuo da avaliação, pelo que, os avaliadores devem proceder, em cada ano escolar, à recolha dos elementos relevantes⁸⁶.

São intervenientes no processo de avaliação de desempenho os avaliados, os avaliadores (Coordenador do Departamento ou Professor Titular por ele designado, Presidente do Conselho Executivo e Inspector) e a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho⁸⁷ (CCAD). É ainda interveniente no processo o Conselho Pedagógico, que elabora e aprova os instrumentos de registo e designa a CCCAD; à CCAD compete substituir os avaliadores em caso de ausência ou impedimento e validar as menções qualitativas de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*. O despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro, procede à clarificação da delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho docente.

As fases do processo de avaliação de desempenho são descritas no artigo 44.º, prosseguindo, no artigo 45.º, com as ponderações do coordenador de departamento e do órgão de gestão. No ponto 3, do referido artigo, são ainda citadas as fontes de recolha de informação a que os avaliadores devem recorrer em cada ano lectivo, acrescidas da observação de “pelo menos, três aulas leccionadas pelo docente por ano escolar” (ponto 4). O sistema de classificação (artigo 46.º) é expresso em menções qualitativas que variam entre o *Insuficiente* e o *Excelente*. As menções de *Muito Bom* e *Excelente* estão dependentes do estabelecimento de quotas, fixadas pelo Ministério da Educação e a menção de *Bom* está dependente do cumprimento de pelo menos 95% das actividades lectivas. Os seus efeitos na avaliação estão reproduzidos no artigo 48.º⁸⁸. Talvez baseado “na crença de que aquilo que se mede é verdadeiro, partindo do pressuposto que corresponde à realidade objectiva portanto não é uma construção engendrada pelas próprias tecnologias, critérios e medidas de avaliação” (Lima, 2006, p. 48), emerge outro aspecto singular, resultante da avaliação de desempenho, reflectido no artigo 63.º⁸⁹, e que diz respeito ao prémio de desempenho, prémio pecuniário “a abonar numa única prestação, por cada duas avaliações de desempenho consecutivas, ou três interpoladas, com menção qualitativa igual ou superior a *Muito Bom*”.

⁸⁶ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 42.º, republicado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro

⁸⁷ Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 43.º, ponto 1, republicado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

⁸⁸ A nova redacção dada ao Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, prevê alterações ao artigo 48.º, particularmente, nas menções ditas de mérito em que os seus efeitos são mais evidentes.

⁸⁹ Nova redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

Também a aquisição de outras habilitações (artigo 54º) está pouco valorizada no ECD, não promovendo o mérito e o aperfeiçoamento académico, contrariamente ao que ocorria no anterior, como facilmente se pode inferir da confrontação entre os pontos 1 e 2 do artigo 54º e do ponto 1 do artigo 48º. Assim, de acordo com Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, republicado pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro, obter mestrado ou doutoramento de nada vale na categoria de professor, a não ser para o acesso à categoria de professor titular, não se contempla explicitamente a progressão entre escalões na carreira (artigo 54º, pontos 1 e 2, alínea a), excepto na categoria de professor titular que permite a redução de um ou dois anos no tempo de serviço exigido para progressão ao escalão seguinte (artigo 54º, pontos 1 e 2, alínea b). O processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, foi objecto de regulamentação através da Portaria nº 344/2008, de 30 de Abril.

A organização pedagógica da escola, assegurada pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, onde se enquadram os Departamentos Curriculares, preconiza/visa, entre outros, “promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho”⁹⁰. A articulação e gestão curricular são asseguradas pelos departamentos e “devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas”⁹¹. O número de Departamentos não pode exceder quatro nos segundo e terceiro ciclo e no ensino secundário, podendo atingir seis no caso dos agrupamentos que integrem educação pré-escolar e primeiro ciclo⁹². A estruturação em departamentos, dos grupos de recrutamento, consignada no anexo I do Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio, prevê as seguintes designações: Educação Pré-Escolar⁹³; 1º Ciclo do Ensino Básico⁹⁴; Línguas⁹⁵; Ciências Sociais e Humanas⁹⁶; Matemática e Ciências Experimentais⁹⁷; e Expressões⁹⁸. Os

⁹⁰ Cf., Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, artigo 42º, ponto um.

⁹¹ Cf., Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, artigo 43º, ponto um.

⁹² Cf., Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, artigo 43º, ponto três.

⁹³ Grupo de recrutamento da Educação Pré-Escolar.

⁹⁴ Grupo de recrutamento do 1º Ciclo do Ensino Básico.

⁹⁵ Grupos de recrutamento: Português e Estudos Sociais (abrange exclusivamente os docentes recrutados com formação superior em línguas); Português e Francês; Português e Inglês; Português; Latim e Grego; Francês; Inglês; Alemão; Espanhol.

⁹⁶ Grupos de recrutamento: Português e Estudos Sociais/História (abrange todos os docentes recrutados para este grupo e que não estejam incluídos no departamento de Línguas); Educação Moral e Religiosa Católica; História; Filosofia; Geografia; Economia e Contabilidade; Educação Tecnológica (abrange exclusivamente os docentes que foram recrutados para o 12º grupo C – Secretariado).

⁹⁷ Grupos de recrutamento: Matemática e Ciências da Natureza; Matemática; Física e Química; Biologia e Geologia; Educação Tecnológica (abrange exclusivamente os docentes que foram recrutados para os seguintes grupos de docência dos ensinos básico e secundário: 2º grupo – Mecanotecnica, 3º grupo – Construção Civil, 12º grupo A – Mecanotecnica, 12º grupo B – Electrotecnia).

⁹⁸ Grupos de recrutamento: Electrotecnia; Informática; Ciências Agro-Pecuárias; Educação Visual e Tecnológica; Educação Musical; Educação Física; Educação Tecnológica (abrange todos os docentes que não estejam incluídos nos Departamentos de Ciências Sociais e

departamentos curriculares são coordenados por professores titulares⁹⁹, todavia as suas competências, depois da revogação¹⁰⁰ do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, de acordo com os normativos legais reportam-se à avaliação de desempenho docente, sendo que outras que lhe possam ser conferidas constam, apenas, dos respectivos regulamentos internos.

4. Desafios profissionais dos docentes

A abordagem dos desafios que se colocam à profissão docente sugere a constatação das exigências de mudança decorrentes das reestruturações que o sistema educativo tem atravessado ao longo dos últimos anos e perspectiva novas formas de (re)pensar a actuação docente. A profusão de exigências que lhe são impostas, as inquietações actuais relativas à profissão docente preconiza uma reflexão sobre a construção do “ser docente” vivenciado ao longo de trajectórias pessoais e profissionais, abarcando dimensões individuais e colectivas dos professores. Este processo complexo requer, primeiramente, conhecer e compreender as condições que potenciam o exercício da sua actividade, o que tem vindo a ser sistematicamente ignorado. Dessa forma, o grupo parlamentar do Bloco de Esquerda procurou identificar as condições que os professores dispõem para o exercício da sua profissão.

Este grupo parlamentar disponibilizou *online* um inquérito a educadores e professores, no final do mês de Abril de dois mil e oito, que denominou “Os desafios da escola pública – as condições de exercício da actividade docente”. Publicou em Junho do mesmo ano, uma versão preliminar do relatório¹⁰¹ de análise dos resultados do inquérito, a que seguidamente faremos alusão. O inquérito decorreu durante o mês de Maio de 2008 e reporta-se ao ano lectivo de 2007/2008, sendo a amostra composta por 3102 respostas. Verifica-se, na primeira parte de apresentação dos dados, que a amostra do inquérito é confrontada com alguns dados do ministério da educação. Após a caracterização da amostra, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o quotidiano dos professores, o estudo incidiu sobre os tempos da actividade docente (componente lectiva, componente não lectiva e trabalho individual) e as condições de realização do trabalho individual na escola. Das principais conclusões que a análise dos dados permite obter, destacamos as seguintes: investimento

Humanas e de Matemática e Ciências Experimentais); Artes Visuais; Música; Educação Física; Educação Especial 1; Educação Especial 2; Educação Especial 3.

⁹⁹ Cf., Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, artigo 43.º, ponto quatro

¹⁰⁰ Revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

¹⁰¹ Relatório disponível em: <http://beparlamento.esquerda.net/media/ingescola.pdf>, consultado em Setembro de 2008.

na formação e qualificação académicas; cerca de metade (47%) dos inquiridos lecciona cinco ou mais turmas; as actividades da componente não lectiva consomem um terço do tempo dedicado à profissão; os docentes dispensam, em média, 46 horas semanais no exercício da profissão, das quais 20% correspondem ao trabalho realizado em casa; mais de metade dos professores (53%) reside fora do concelho onde desenvolve a actividade docente; a grande maioria das escolas não possui gabinetes, a sala dos professores e a biblioteca são os espaços mais utilizados pelos docentes para a realização do trabalho individual o que justifica que apenas 44% o realize no estabelecimento de ensino; a avaliação das condições de trabalho ao nível das infra-estruturas é negativa. Na tentativa de compreender as lógicas que legitimam ou determinam o exercício da actividade docente, procurando identificar (ou não) resistências no interior da escola através da interpretação/desconstrução das representações dos actores escolares perante este *novo paradigma*, na parte final do estudo é apresentada uma selecção de testemunhos, organizada em torno de categorias, que, segundo os autores do estudo, são as mais significativas.

A leitura destes testemunhos permite-nos mapear a imposição normativa burocrática, estruturada numa lógica racionalizadora, singularmente expressa no plano das orientações, que focaliza a diversidade de situações e conflitos emergentes na acção organizacional, que o legislador e os textos que produz tende a ignorar ou a menosprezar.

O efeito na escola, da organização social e técnica do trabalho docente e dos docentes reproduzidos nestes testemunhos, remete-nos para distintas lógicas em presença. Numa lógica diferenciadora, tendo por base o princípio em que realidades semelhantes assumem formas e funções específicas, verificamos que a excessiva *burocratização do trabalho docente* e a *ausência de espaços e meios para a preparação da actividade lectiva* está presente em muitos dos testemunhos enunciados no estudo. O assumir de funções específicas, resultante da estruturação da carreira em duas categorias, sobretudo os professores titulares, aumentou o trabalho burocrático. Acresceu o tempo de permanência na escola, contudo o que originalmente era semelhante, e função nuclear da profissão - ensinar – curiosamente, no diploma que regulamenta o ECD, desapareceu das atribuições dos professores.

A profunda *desmotivação*, referida no estudo, que hoje os professores sentem perante a profissão, pode ser entendida numa lógica homogeneizadora, pois há uma identidade que tende para a conformidade, combinando um conjunto de elementos, tornando-os num todo homogéneo, que é objecto de justificação pelos próprios actores a partir do sentido que atribuem à sua acção.

Acresce ainda que, na análise das lógicas de acção, interessa, particularmente, o significado atribuído pelos actores aos fenómenos sociais. A alienação e desvalorização da necessidade de cooperação e manutenção de relações de confiança entre os actores escolares, só poderão ser debeladas, recorrendo a uma *lógica profissional*¹⁰², que deverá orientar as organizações escolares segundo os princípios que definem a profissionalidade docente, subordinando a acção educativa e da organização, aos critérios definidos pelos profissionais da educação, que deverão ser acompanhados de dispositivos reguladores da acção, centrados em planeamento e em práticas de avaliação institucional, sempre ancoradas na capacidade reflexiva e crítica dos professores.

Em forma de conclusão aprez-nos citar António Nóvoa: “como é possível a escola pedir-nos tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar o nosso estatuto profissional” (2007, p. 12). Aos professores são atribuídas diferentes missões, mediadores entre a escola e a família, “animadores” culturais...e a sua função primeira não é ensinar, mas sim *criar situações de aprendizagem*, desde logo, a palavra *ensinar* não aparece uma única vez citada no documento.

A proposta de alteração do ECD rapidamente transbordou o âmbito do sistema educativo e motivou amplas reacções em distintos sectores. O governo surge como porta-voz da necessidade de mudança, constituindo-se como empreendedor social, na tentativa de coordenação da acção colectiva conducente à mobilização e monitorização de uma realidade organizacional aparentemente fragilizada e dispersa. O compromisso com a melhoria dos resultados escolares e a redução do abandono escolar, pelos quais os professores eram (e são) culpabilizados e responsabilizados, geraram (e geram) grande impacto na opinião pública com repercussões muitas vezes ampliadas pela comunicação social. Não obstante os dissensos que norteiam este normativo, há algum consenso numa perspectiva mais exigente de profissão, sendo expectável uma discriminação positiva, com recurso a medidas (talvez de excepção) que promovam a igualdade de oportunidades e impulsionem o desempenho docente.

Para além dos discursos produzidos ou posições assumidas face à estruturação da carreira docente e ao contexto de mudança que preconiza, importa agora visitar as práticas dos actores para desocultar as suas percepções, ou seja de que forma estas mudanças interpelam a profissão, o trabalho e as relações entre os docentes. Tomando em consideração o contexto de mudança, procuraremos no próximo capítulo compreender as suas implicações no âmbito da organização educativa.

¹⁰² Cf., Sarmiento (2000)

CAPÍTULO IV

PROFESSORES TITULARES E (OUTROS) PROFESSORES.

**PROFISSÃO, TRABALHO E RELAÇÕES ENTRE OS
DOCENTES. BREVE RELATO DA PESQUISA EMPÍRICA**

Introdução

Após o exercício de construção de um referencial teórico de análise propomo-nos agora desenvolver o objecto de estudo empírico focalizado na análise das racionalidades e práticas que emergem no contexto de implementação do ECD¹⁰³. Procuraremos desocultar as percepções dos actores de modo particular, a (re)conceptualização da profissão docente, do trabalho docente e das relações entre os docentes (re)contextualizadas na organização escolar tomando por referência o sentido das políticas educativas. Para a análise desta problemática optámos por um estudo de caso de modo a facilitar a compreensão do fenómeno que se está a estudar. Não obstante a estratégia metodológica que melhor enquadra o objecto de estudo empírico, tendo como referencial o seu enquadramento teórico, julgamos ser um estudo multicasos.

Antes de entrarmos na análise dos dados empíricos faremos uma breve incursão nas motivações que estiveram subjacentes à realização desta investigação. Focalizaremos as opções metodológicas efectuadas e os instrumentos técnicos adoptados na recolha e análise dos dados. Assinalaremos algumas das preocupações e dificuldades com que nos defrontámos durante o nosso percurso de investigação. Efectuaremos, ainda, uma breve descrição do meio onde decorreu o trabalho empírico e a caracterização da população inquirida. Numa fase posterior, procedemos à análise dos resultados do inquérito por questionário e respectivas conclusões, no propósito de que a pesquisa empírica possa contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que se inscreve a investigação.

Parte I - Referencial Metodológico

1. Construção de um percurso de análise

Condicionadas por um estudo de natureza sincrónica, (um ano lectivo, uma categoria de actores escolares), acrescido de uma fase emergente de implementação do normativo legal, um dos pilares desta investigação, encontrámos algumas resistências, espectáveis aprioristicamente, que condicionaram o ponto de partida da investigação, porém, foram tomadas apenas como indicadores de carácter periférico, de modo a concretizar a investigação sem sobressaltos significativos.

¹⁰³ O Estatuto da Carreira Docente (ECD) a que se reporta esta investigação em vigor desde Janeiro de 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, republicado pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

O estudo empírico foi iniciado no mês de Novembro de 2008 com recurso a uma entrevista exploratória com o intuito de “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 70).

A escolha das *unidades organizacionais* (agrupamentos e escolas não agrupadas) não se baseou na convicção de que elas seriam representativas do universo das organizações escolares. Foi antes, pelas facilidades concedidas pelos órgãos de gestão, embora, posteriormente, nos tenhamos confrontado com algumas limitações na devolução do inquérito por questionário, por parte dos docentes, particularmente, das escolas não agrupadas. Por outro lado convém referir, como salienta António Costa “ a familiarização com o objecto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento” (2007, p. 136). Contudo, o distanciamento será necessário para nos permitir abordar o contexto de investigação com a imparcialidade que um trabalho desta natureza exige. Já a familiarização e proximidade com o objecto de estudo assume uma importância fundamental nomeadamente no acesso a *testemunhas privilegiadas* que detenham as informações necessárias, o que nos permite ganhar tempo, factor que adquire ainda maior relevância quando tem que se conciliar a actividade de investigação com a actividade profissional.

A construção do modelo teórico de análise permitiu uma focalização plural da organização, assim procurámos considerar no campo teórico o que melhor nos poderia apoiar/fundamentar na resposta às nossas questões. O nosso enfoque privilegiou a organização escolar a partir da *organização* onde o *modo de funcionamento diptíco* se assume como um compósito interpretativo que sustenta os instrumentos analítico-conceituais que emolduram o nosso estudo empírico.

2. Implicações analítico-metodológicas

Na definição do quadro analítico-metodológico, numa primeira fase, o investigador atraído intelectualmente pelo tema ambiciona abarcar toda a complexidade organizacional inscrita na problemática em estudo, convocando uma panóplia de métodos e técnicas de investigação disponíveis enquadrados em metodologias de tipo quantitativo, com as metodologias de natureza mais qualitativa. Numa fase posterior, confrontadas em grande medida com factor tempo, que quando é escasso torna-se absolutamente incompatível com a abrangência da temática, e com o momento conturbado porque passa a escola, que coincidiu com o ano lectivo em que decorreu esta investigação, balizando o acesso à realidade a estudar. Porém, esta realidade afigura-se menos problemática no quadro de abordagens

de índole gestonária e interventiva, em que o objecto geral da investigação é o comportamento do actor social. Tomando como referência os objectivos da investigação recorremos ao inquérito por questionário como uma forma privilegiada de recolha de informações, permitindo uma análise quantitativa dos dados e a sua interpretação, problematização e discussão subsequente. Consideramos que o uso de uma técnica de recolha de informação de índole quantitativa se conjuga com a discussão posterior à luz de propostas teóricas que problematizam os dados e alargam o horizonte da sua interpretação e portanto não inscrevem a pesquisa apenas num paradigma quantitativo e positivista mas num procedimento metodológico misto, qualitativo-quantitativo.

Pretendemos com a exploração do nosso objecto de estudo empírico, compreender os efeitos da implementação do ECD, em vigor desde Janeiro de 2007, no contexto da organização escolar. Na operacionalização, em termos metodológicos, optou-se, ainda, por uma abordagem de natureza qualitativa, inscrita na análise de conteúdo das questões de resposta aberta. Dado que a preocupação é descrever, interpretar e compreender as perspectivas dos actores no caso estudado, deixando de lado perspectivas e convicções pessoais, a metodologia qualitativa procura interpretar a realidade, confrontando as suas construções, os significados elaborados pelos actores sociais, entendendo a realidade como “construção social” (Bogdan & Biklen, 1994).

Cada uma das metodologias propõe o recurso a técnicas de investigação diferenciadas, pelo que, procurámos uma *combinatória* de técnicas, na tentativa de testar as hipóteses por nós formuladas e, com o propósito, de tornar mais fidedignas as conclusões da investigação. Assim, recorreremos à técnica de inquérito por questionário, e consequentes análises estatísticas, inscrita numa metodologia de tipo quantitativo, o que nos vai permitir interrogar um grande número de pessoas, permitindo uma maior representatividade, na procura de melhor apreensão da realidade. Segundo Bell “o objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” (Bell, 2004, p. 26), o que possibilita “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 190). Com o uso desta técnica pretendemos aceder à informação de uma forma relativamente rápida, conscientes, contudo, da “superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos...” (Ibid., p. 189).

A questão aberta do questionário proporciona um volume de informação que precisa ser (re)organizada, analisada e sintetizada de forma a permitir a descrição e interpretação do fenómeno em estudo. Assim, através da análise de conteúdo procuraremos chegar a um conjunto de indicadores

que constituam uma descrição válida e credível de um determinado texto, implicando a definição prévia de um conjunto de categorias.

Neste domínio a análise de conteúdo constitui-se como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1995, p. 42).

Consciente de que não há técnicas que nos dêem a garantia de que o que estamos a captar seja o real, é sempre a *construção do real*, assim, a triangulação de várias fontes “pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais” (Ferreira, 2007, p. 195).

3. Definição do objecto de estudo

A implementação do ECD pretende ser o enfoque desta investigação. O ECD, no seu preâmbulo, procura justificar e legitimar as políticas educativas que subjazem à sua execução, com determinações como: “promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”. Com estas medidas, já preconizadas no Programa do XVII Governo Constitucional, pretende o Ministério da Educação, que o ECD, como se pode ler no preâmbulo, “seja um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos”, referindo ainda, que o anterior “cumpriu a importante função de consolidar a profissão docente”. Todavia, tornou-se um “obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo”, o que nos leva a questionar, que imagens da organização escolar estão implícitas ou explícitas, na argumentação do legislador. A interrogação que colocámos procura desconstruir as formas que assumem as políticas educativas nacionais, estruturadas com base nas recomendações de organismos internacionais, articuladas com análises e propostas elaboradas, internamente, por intelectuais e sectores organizados da sociedade civil, sob a coordenação do governo. Tais propostas fundamentaram-se principalmente em diagnósticos que evidenciavam as disfuncionalidades do sistema educativo, tendo como pressuposto o patenteado no preâmbulo do ECD. Porém, “a retórica da salvação do país pela educação é tão insistente quanto a incosequência dos seus apelos em termos de realizações práticas” (Lima, 2007, p. 90).

Confrontados com este quadro jurídico-normativo importa conhecer a forma como foi percebida pelos professores a (re)organização da carreira docente, que perspectiva diversas mudanças, fundamentalmente, no modo de pensar e exercer a profissão docente.

Na construção do objecto de investigação teórico privilegiámos distintos modelos de análise e respectivas metáforas situadas algures no *continuum* entre a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*. O *modo de funcionamento díptico* da organização escolar possibilita a construção de um referencial teórico de natureza plural tributário de diferentes lógicas de acção no modo como os actores coordenam a acção e mobilizam as estratégias de actuação.

Deste modo, ancoradas no quadro e objecto de investigação teórico, pretendemos analisar os efeitos destas estratégias de mudança. Perspectivando alterações, no interior da organização escolar, com o intuito de compreender as lógicas que legitimam ou determinam a categorização da carreira docente, bem como, o impacto organizacional nas estruturas de coordenação educativa. Com base nesta abordagem procuraremos desocultar as percepções e expectativas dos actores, quanto à aplicabilidade do ECD, explorando o sentido das mudanças implementadas, buriladas nas seguintes dimensões: (re)organização da profissão docente, (re)organização do trabalho docente e (re)organização das relações entre os docentes.

Na definição das dimensões de análise temos como pressuposto analisar as reformas que se propõem e as medidas implementadas para realizar essa mudança, que a serem entendidas como estratégias administrativas de mudança, nos permite interrogar em que medida existe articulação entre a estrutura formal, outorgada pelo ECD e a sua estrutura informal ao nível das acções e práticas dos actores escolares.

As mudanças por que tem passado a escola colocam no centro do processo o professor, intelectual capaz de organizar e articular o *novo profissionalismo docente* com outras pretensões internas ou externas à organização. O que induz outra questão, a saber, se a diferenciação funcional, introduzida pelo ECD, no contexto de avaliação ou coordenação, produz maior hierarquização no interior da organização escolar.

Tomando como objecto de estudo específico as políticas educativas focalizadas nas interrogações que enunciamos, procuramos apreender as percepções e expectativas quanto à aplicabilidade do ECD e as novas formas de organização do trabalho docente. Simultaneamente, pretendemos analisar o lugar do professor neste processo de mudança, compreender o perfil de professor que se pretende construir com o processo de avaliação de desempenho e, ainda, se a

diferenciação preconiza uma nova profissionalidade docente, tendente ao advento de novas hierarquias.

O objecto de investigação empírico, ancorado nas hipóteses orientadoras, abaixo elencadas, constitui-se como dispositivo de interpretação deste contexto de mudança, bem como esta sucessão de orientações interfere na profissão docente, no trabalho docente e nas relações entre os docentes.

Assim, colocamos como hipóteses:

- Os actores escolares, ao nível das acções e práticas, assumem-se como executores, mais do que produtores, e a escola como *locus* de reprodução, mais do que produção, de normas heterónomas;
- A hierarquização administrativa (burocrática), resultante da diferenciação profissional e funcional capacitando alguns professores para funções de avaliador, inflectiu estratégias de actuação, reflectindo-se nas relações entre os docentes;
- A dimensão da função de coordenação, conferida ao Professor Titular, potencia maior articulação à organização educativa, alterando (ou não) as relações de poder e/ou influência e as dinâmicas no interior do colectivo.
- O modelo de professor resultante deste ECD preconiza um profissional mais flexível capaz de responder a interesses interiores e exteriores à organização escolar o que implica a apreensão das diferentes missões atribuídas à escola e que, diariamente, interpelam os docentes;
- As culturas de colaboração que emergem no quotidiano escolar, ainda que de forma mitigada, potenciam maior articulação ao trabalho docente afirmando-se como princípio articulador das práticas convergindo para o esbatimento do individualismo.

4. Estudo de caso

A matriz que orientou a nossa investigação privilegia uma *estratégia*¹⁰⁴ metodológica que apresenta similitudes com um *estudo de caso*, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 89). Traduz-se, assim, numa estratégia metodológica que envolve o estudo intensivo e

¹⁰⁴ Cf. Gomez, Flores & Jimenez, (1996), não se trata uma metodologia específica, mas de uma forma de organizar dados preservando a sua unicidade. Similarmente Sá (2004, p. 373) refere que “o estudo de caso (ou multicase) não constitui um método de investigação, mas antes um guarda-chuva conceptual sob o qual se abrigam diversos métodos de instigação”.

detalhado, ancorada numa pesquisa holística que visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua especificidade.

Neste sentido, e pela natureza individual, Bell refere que o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004, p. 23). A autora considera ainda que, “um estudo bem sucedido [...] ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular.” (Ibid., p. 24). Assim “como esforço de pesquisa, o estudo de caso, contribui para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2002, 21).

Para Skate (2007, p. 19), o estudo de caso pode ser: i) *intrínseco* “porque precisamos de aprender sobre um caso em particular”, ou seja consiste num conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único; ii) *instrumental* quando pressupõe “uma necessidade de compreensão global”, em que a finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema e funciona como um *instrumento* para compreender outro(s) fenómeno(s); iii) *colectivo*, onde se analisam vários contextos, similares ou não, com recurso a uma perspectiva instrumental, ou seja, quando o caso instrumental se estende a vários casos, sendo que “o equilíbrio e a variedade são muito importantes e a oportunidade de aprender é de extrema importância” (Ibid., p. 22). Neste quadro, o nosso estudo desenvolve-se num contexto colectivo, com recurso a uma perspectiva instrumental, pressupondo a sua compreensão aprofundada.

Propomo-nos desenvolver este estudo, devido à sua “novidade e actualidade”, quer a nível da sua implementação na organização, quer para o investigador no projecto de investigação, pelo que, “não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe para o seu primeiro projecto, um *estudo de caso*” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 89, itálico dos autores). O recurso ao estudo de caso facilita a compreensão “do fenómeno que se está a estudar. Pode dar origem à descoberta de novos significados, aumentar a experiência do leitor ou confirmar o que já sabe” (Gomez, Flores & Giménez, 1996, p. 98).

Neste sentido, a estratégia metodológica que melhor enquadra o objecto de estudo empírico, tendo sempre como referencial o seu enquadramento teórico, julgamos ser um estudo multicasos (ou talvez um *caso em estudo*, pelo que, a problemática, que pretendemos abordar, revestindo-se de pertinência e actualidade devido à fase conturbada de implementação e aplicabilidade do ECD, e sendo um tema de certa forma inovador há pouco conhecimento disponível trabalhado do ponto de

vista organizacional). Assim, pareceu-nos importante privilegiar, no campo de observação, quatro unidades de observação, Agrupamentos e Escolas não Agrupadas, situadas num concelho do extremo nordeste do país.

A abordagem seguida foi a de um estudo multicase. Bodgan e Biklen (1994, p. 97) consideram que “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de casos múltiplos”, podendo assumir uma variedade de formas e objectivos. Assim, Gomez, Flores e Giménez (1996, p. 96) assinalam que nos estudos de casos múltiplos “frente ao desenho de caso único, argumenta-se que as evidências apresentadas através de um desenho de casos são mais convincentes, e o estudo realizado desde esta perspectiva é considerado mais robusto”, ou seja procura estudar “um contexto dentro de contextos diversos” (Ibid, 93). Porém é necessário considerar que “um estudo de caso colectivo pode ser concebido com maior preocupação quanto à sua representatividade, [sendo que] é difícil defender a representatividade de uma pequena amostra” (Stake, 2007, p. 20). O *carácter crítico*¹⁰⁵ da tipologia de estudo multicase permite confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento contribuindo assim para a construção teórica do objecto de estudo. A representatividade da população inquirida possibilita a análise de convergências e contrastes dos vários dados de modo a obter resultados mais consistentes.

5. O Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é utilizado, frequentemente, nos estudos de caso “quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (Afonso, 2005, p. 102). Constitui-se como uma técnica de recolha de informação que exige grande atenção/dedicação por parte do seu autor, evidenciada na forma como coloca as questões. O investigador não está presente quando os inquiridos procedem ao seu preenchimento, não sendo possível a clarificação das questões quando surgem dúvidas, “o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 105).

Um dos fundamentos apontados para o insucesso na recolha de informação através dos inquéritos, segundo Foddy (1996, p. 2) reside no facto de “os inquiridos não interpretarem as perguntas nos termos pretendidos”, assim o investigador deve “assegurar-se de que conhecem os

¹⁰⁵ Cf., Gomez, Flores & Jimenez (1996)

termos em que os inquiridos vão interpretar as palavras fundamentais” (Ibid., p. 44), porém nem sempre “é fácil ultrapassar os problemas derivados da ausência de um entendimento comum sobre significados” (Ibid.).

Outros dos aspectos salientados por Foddy (1996, p. 2) reportam-se à “falta de esforço ou de interesse por parte dos inquiridos” e à sua falta de motivação “para admitir certas atitudes ou comportamentos”, a que subjazem a estranheza ou a falta de reflexão sobre o tema, o tipo de questões, o tempo necessário para responder ao inquérito. A inadequação de muitas questões é evidenciada por um conjunto de problemas identificados por Foddy (1996, pp. 2-9), importa salientar alguns dessas dificuldades: *a relação entre o que os inquiridos dizem e o que efectivamente fazem nem sempre é muito forte; as atitudes, hábitos, crenças e opiniões dos inquiridos apresentam-se frequentemente bastante instáveis; pequenas diferenças no vocabulário utilizado nas perguntas podem produzir grandes diferenças ao nível dos resultados obtidos; os contextos culturais de pertença afectam a forma de interpretar e responder.* Assim, “para construir um inquérito é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido abordados” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 108).

Sendo que “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar” e “identificar os elementos constituintes da resposta” (Ferreira, 2007, p. 165) procurámos inquirir um número alargado de actores de modo a analisar as suas percepções e acções no processo de implementação do ECD.

5.1. Processo de construção do inquérito por questionário

Na elaboração do inquérito por questionário privilegiámos a inclusão de questões de resposta fechada, colocando, apenas, em cada uma das dimensões uma questão de resposta aberta.

Independentemente da opção por respostas abertas ou fechadas, “a questão central não é tanto qual o formato que produz respostas mais válidas, mas se os inquiridos sabem ou não qual o tipo de respostas que devem fornecer, e este problema coloca-se quer nas perguntas fechadas quer nas abertas” (Foddy, 1996, p. 169).

Ao estipularmos/definirmos diferentes dimensões pretendemos contextualizar o referencial empírico, acautelando a dispersão dos inquiridos de modo a que não se focalizassem em diversas dimensões, ou combinações de dimensões, que permitisse indicações contextuais, de forma a auxiliar

a interpretação da questão para que “ela adquira sentido e se torne relevante para eles” (Foddy, 1996, p. 210).

O inquérito por questionário utilizado na investigação engloba três dimensões, a saber: Profissão Docente; Trabalho Docente; e Relações entre os Docentes. Em termos estruturais o questionário é composto por uma, breve, nota introdutória onde clarificamos os inquiridos quanto ao seu objectivo, bem como a afirmação da salvaguarda do anonimato e da garantia de confidencialidade dos dados recolhidos. De seguida colocámos um bloco de questões relativas às características de identificação pessoal e profissional dos inquiridos.

O *corpus* central do inquérito, que engloba as três dimensões de análise, é constituído por uma breve contextualização de cada uma das dimensões, integra vinte questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta num total de sessenta questões de resposta fechada e três de resposta aberta dando “aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2004, p. 119).

As questões fechadas compreendem uma sequência de afirmações relacionadas com o objecto de estudo, isto é, representam várias asserções em que o item resulta da reunião de um conjunto de informações sobre o conteúdo em investigação numa procura contínua de “questões de importância significativa” (Bell, 2004, p. 183).

O grau de concordância ou discordância com as afirmações, registado através da escala de Likert com hipóteses gradativas de resposta, permitem ao respondente posicionar-se perante as questões colocadas. Uma vantagem da escala de Likert é que ela fornece direcções sobre a atitude do inquirido em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa. Numa escala com cinco categorias definidas, 1- discordo totalmente, 2- discordo, 3- nem concordo e nem discordo, 4- concordo e 5- concordo totalmente, a supressão da categoria central pode conduzir o inquirido a ter uma tendência de marcar na escala uma posição positiva, no caso a categoria quatro, ou uma posição negativa no caso a categoria dois. Assim, as posições intermédias de resposta “deveriam passar a ser mais explicitadas para deixarem de ser apenas respostas cómodas de rejeição a respostas polares” (Ferreira, 2007, p. 184). Uma das grandes preocupações em qualquer pesquisa, em particular, aquelas onde o elemento humano fornece as informações investigadas com base na sua percepção, é o fiel registo dessas informações, isto é, o que se deseja registar é a opinião do respondente que retrate a realidade do fenómeno estudado.

No processo de elaboração do questionário seguimos, ainda, de perto as orientações de Hill & Hill (2005, p. 165) quando evocam, sob a forma de conselho prático, a indispensabilidade

“da cooperação dos potenciais respondentes para preencher o questionário, e, portanto, é necessário fazer um pouco de “marketing” com ele. Um questionário que tenha uma aparência esteticamente atraente, aumenta a probabilidade de que o potencial respondente “compre” o questionário e o preencha”.

Sustentamos, tal como Ferreira (2007, p. 188), que não há “questionários perfeitos”.

5.1.1. Pré-teste

O pré-teste, efectuado no mês de Março de 2009, foi aplicado a uma pequena amostra, constituída por 20 professores pertencentes à população-alvo. Procurámos a representatividade, em particular, dos diferentes departamentos, da categoria profissional, e da situação profissional. Solicitamos, ainda, a um grupo de professores fora do universo da amostra que se pronunciassem sobre a estrutura e a representatividade do seu conteúdo.

Pretendíamos com o pré-teste observar se as questões eram perceptíveis por todos; se existiam perguntas desnecessárias, inadequadas ou demasiado difíceis, ou seja, se a linguagem era adequada e acessível; verificar se a sequência das questões era aceitável, se tinha sentido; comprovar se as questões não induziam respostas e se não influenciavam as respostas seguintes; e se o questionário seria demasiado longo, aborrecido ou difícil. Para a validação do nosso instrumento procedemos a uma análise linguística das respostas e a incidência das mesmas, verificando se as respostas iam (ou não) ao encontro dos objectivos da nossa pesquisa. Através do pré-teste, averiguamos as diferentes condições gráficas e as instruções que o acompanham, a validade do conteúdo e a adequação das questões, tendo sido necessário eliminar algumas questões e alterar outras, resultando a versão final a aplicar à população em estudo (Apêndice I)

O inquérito foi aplicado durante o mês de Abril de 2009. A distribuição foi precedida de um contacto prévio com o órgão de gestão. Assim, no dia combinado, entregámos nos órgãos de direcção e gestão um número de exemplares correspondentes à totalidade de professores do Agrupamento ou Escola não Agrupada, distribuímos um total de 508 inquéritos. Os exemplares estavam distribuídos/divididos por envelopes endereçados aos Coordenadores de Departamento, acompanhados de uma comunicação onde solicitávamos que os passassem aos colegas e onde explicávamos a forma de devolução (no Conselho Executivo). No processo de recolha sentimos algumas dificuldades, particularmente, nas escolas não agrupadas, após alguma insistência

conseguimos a sua recolha em número razoável. Foram devolvidos 305 questionários respondidos, o que equivale a uma taxa de retorno de 60%.

6. Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Após a recolha de dados, procedemos à sua organização, tratamento e análise, processo comum em qualquer investigação. Os questionários foram numerados à medida que eram recebidos. Seguidamente procedeu-se à codificação de todos os itens. Os dados recolhidos através das questões fechadas foram sujeitos a um tratamento quantitativo. As informações recolhidas foram lançadas numa base de dados criada especificamente para o efeito, com recurso a *software* informático e ao programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences. Na análise estatística recorremos aos métodos de *distribuição de frequência* e *medidas de relação* (tabelas de contingência), processos correntes da estatística descritiva, tendo-se procedido também ao cruzamento de variáveis. Foram efectuados cruzamentos com as seguintes variáveis, relacionadas com a caracterização dos sujeitos: género; idade; habilitações académicas; tempo de serviço; situação profissional; categoria profissional; e departamento que enquadra o grupo de recrutamento. Estas variáveis foram cruzadas com os vários itens constantes no questionário, agrupados nas três dimensões aí consideradas.

Importa, ainda, referir que no capítulo referente à apresentação e análise dos dados, estes são agrupados, maioritariamente, reunindo a posição negativa ou positiva que engloba o discordo totalmente ou discordo e concordo ou concordo totalmente, respectivamente.

Procedemos, ainda, à análise de conteúdo das questões abertas, o que nos permitiu interpretar e desocultar alguns dos significados subjacentes aos discursos dos professores. Tal como referem Ghiglione e Matalon (1997, p. 233) “trata-se, de facto, de um problema de análise de conteúdo, tendo em vista apresentar os resultados de uma forma simples”, aplicando-se, portanto, as mesmas técnicas, ou, pelo menos, as mesmas orientações metodológicas. O enquadramento nesta investigação inscreve-se, como observam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 230) na “análise de estratégias, do que está em jogo num conflito, das componentes de uma situação problemática, das interpretações de um acontecimento, das reacções latentes a uma decisão, do impacto de uma medida”.

Assim, agrupámos o conteúdo das questões abertas em quatro categorias, concretamente: Implicações do ECD na profissão docente; Pressupostos e tensões no plano de acção; Implicações do modelo de avaliação de desempenho; e Resposta(s) dos professores. Estas categorias resultam de um

procedimento aberto, que emergiu da sua leitura, e enforma um processo essencialmente indutivo, de modo a servir os propósitos desta investigação.

Concluída a parte das questões metodológicas damos início à segunda parte do capítulo onde procedemos à caracterização do contexto do estudo e da população inquirida. Seguidamente procedemos à apresentação e análise dos dados. A *arte* do estudo de caso, como observa Stake (2007), está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, e, para isso, deverá recorrer a um (ou vários) “protocolos de triangulação”. Neste contexto recorreremos à *triangulação da teoria*, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes, no fundo trata-se de equacionar a legitimidade para se inferir dos dados.

Parte II- Apresentação e discussão dos dados

1. Caracterização do contexto do estudo

O âmbito desta investigação reporta-se a quatro escolas de um concelho situado no extremo nordeste do país, enquadrado na região de Trás-os-Montes, que Miguel Torga apelidou de *reino maravilhoso*.

Este concelho tem assistido a um decréscimo da densidade demográfica em ritmo preocupante, comum nos concelhos rurais fronteiriços. O seu aglomerado urbano tem crescido progressivamente, tanto ou mais significativo que o declínio demográfico, graças a um processo de concentração da população na sede do concelho. Apresenta um perfil de serviços e actividades económicas marcado pela dependência do emprego nos serviços públicos e um sector terciário básico de abrangência local. O concelho tem uma fraca dinâmica empresarial e um débil mercado de emprego incapaz de fixar e/ou atrair população.

A localização no extremo mais nordeste do país faz com que tenha tido ao longo dos anos uma dupla posição geográfica periférica, a nível nacional e a nível regional. Esta perifericidade foi atenuada pelo facto de ser capital de distrito e sede de concelho, o que conduziu a uma polarização sobre a sua envolvente externa como centro político, administrativo e populacional. Encontram-se na cidade a sede

de algumas entidades e associações de cariz regional e delegações e direcções regionais da administração central. No entanto, só com uma boa acessibilidade e com a melhoria das condições urbanas e ambientais, que promovam a sua competitividade, é que a sua localização pode deixar de ser um factor de constrangimento, para se tornar um factor de potencial desenvolvimento.

2. Caracterização da população inquirida

O contexto deste estudo procurou abranger um universo correspondente à totalidade de professores que leccionaram no ano lectivo de 2008/ 2009 em quatro escolas (Agrupamentos e Escolas não Agrupadas), que se localizam no concelho supramencionado, pelo que distribuímos um total de 508 inquéritos. Foram devolvidos 305 questionários respondidos, o que equivale a uma taxa de retorno de 60%. No quadro seguinte é apresentada a distribuição dessa população, por escolas, que constituem o referencial empírico desta investigação.

ESCOLAS	População Inquirida		TOTAL ¹⁰⁶ de professores por Escola
	Nº de Inquiridos	%	
Escola 1	123	75, 9	162
Escola 2	46	40,7	113
Escola 3	104	73,8	141
Escola 4	32	34,8	92
Total	305	60, 0	508

Quadro I – Distribuição da população inquirida por escolas

A Escola1 que reúne o maior número de professores inquiridos, similarmente dispunha de maior número de professores, num total de 162, porém alguns sem componente lectiva distribuída, particularmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade organizacional integra alunos desde a Educação Pré-Escolar até ao final do Ensino Básico, é constituída por 2 Jardins de Infância, 7 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 1 escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, ou seja, *um território (Edu)Cativo chamado Agrupamento de Escolas*.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Dados fornecidos pelos órgãos de gestão das escolas.

¹⁰⁷ Cf., Louro & Cabral (2005, p. 141)

A Escola3, igualmente Agrupamento¹⁰⁸, é constituída por 3 Jardins de Infância, 10 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 1 escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. O número de professores, dos diversos níveis de ensino, no ano lectivo em que decorreu a investigação era de 141. Cabe referir que no 1º Ciclo do Ensino Básico estavam afectos professores sem componente lectiva distribuída.

A Escola2, escola não agrupada, dispõe como ofertas educativas curriculares o 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. No ano lectivo de 2008/2009 o seu corpo docente era constituído por 113 professores.

Também a Escola4, escola não agrupada, abrange o 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. O corpo docente no ano lectivo a que se reporta a investigação era constituído por 92 professores.

Os docentes inquiridos, maioritariamente, são do sexo feminino o que reproduz a tendência da feminização do ensino apontada por vários autores.

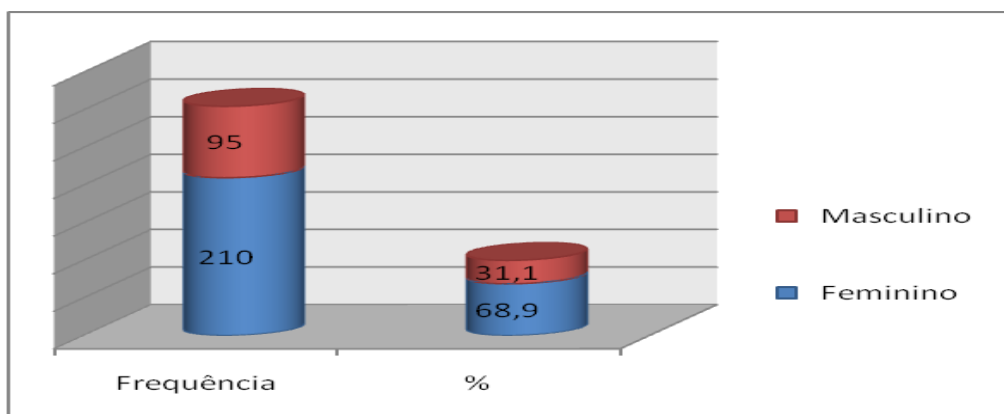


Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos em função do género

¹⁰⁸ Licínio Lima (2004, p. 7) descreve Agrupamento, reportando-se ao processo de agrupamento de escolas, como “novo escalão da administração desconcentrada, isto é uma nova instância periférica de controlo sobre as escolas agrupadas”

As habilitações académicas concentram-se, por larga maioria, na licenciatura, sendo maior número dos que possuem mestrado comparativamente com o bacharelato.

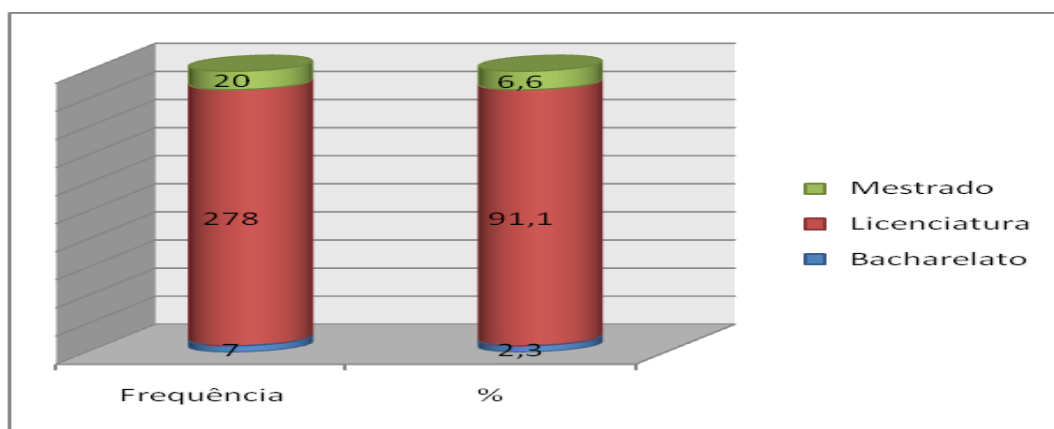


Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos em função das habilitações académicas

A idade foi agrupada por intervalos, a distribuição da frequência/percentagem identifica um grupo muito próximo dos 50% que se situa no intervalo entre os 46 e os 55 anos de idade. Juntando a este grupo o intervalo de idade entre os 36 e os 45 anos verificamos que o somatório da percentagem atinge os 74,4%.

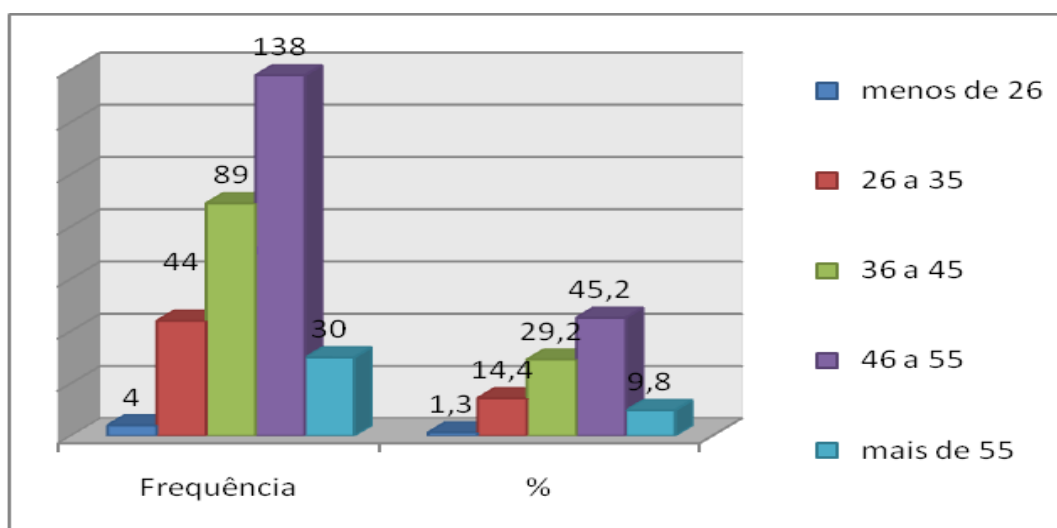


Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos em função da idade

Relativamente à distribuição dos inquiridos por tempo de serviço verificamos que a disposição da percentagem/frequência se aproxima dos valores relativos à idade, concentrando-se a maioria dos respondentes nos intervalos de 16 a 22 anos e 23 a 30 anos.

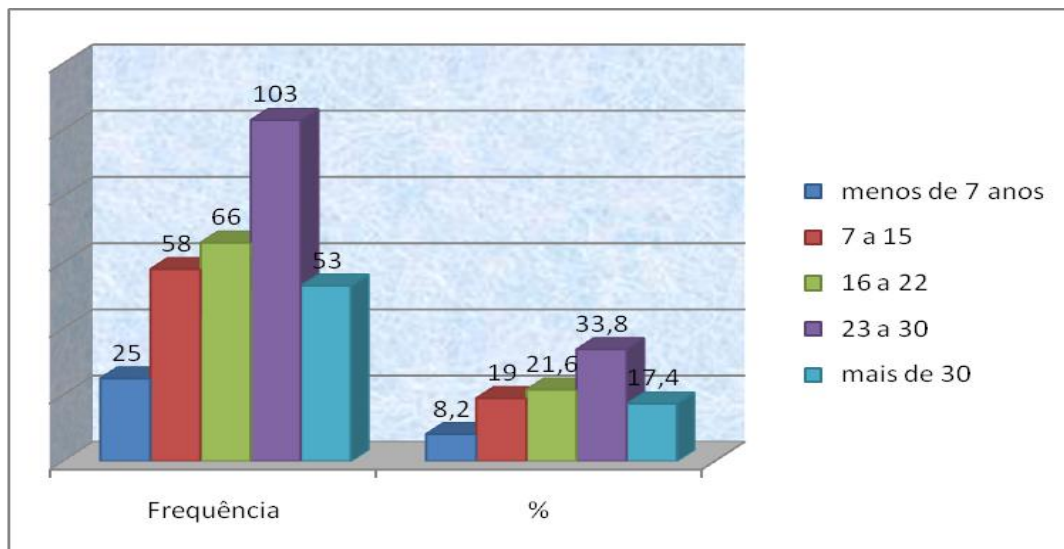


Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos em função do tempo de serviço

No que concerne à situação profissional constatamos que a maioria dos inquiridos pertence a um quadro de escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas o que pode ser indicativo de uma situação profissional aparentemente estável.

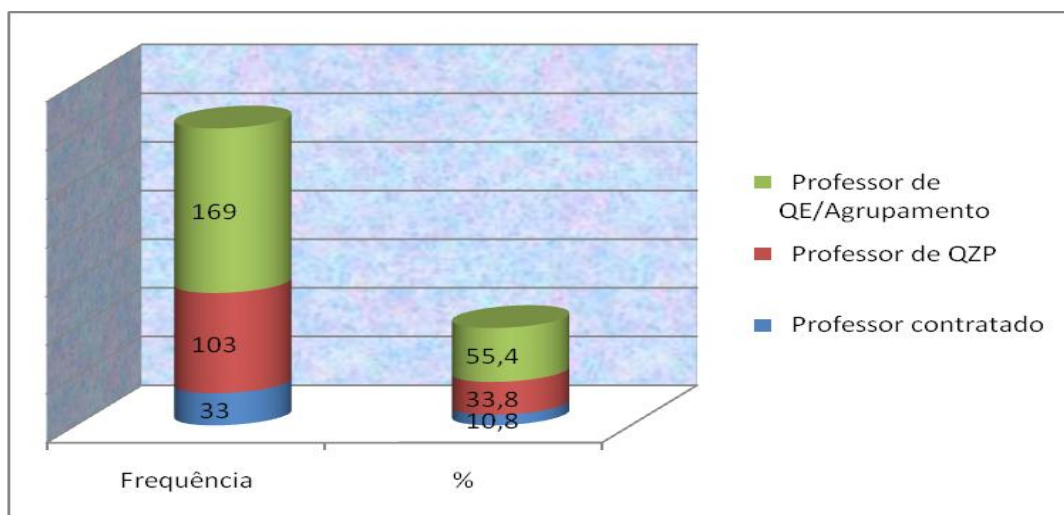


Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos em função da situação profissional

A nossa população inquirida assenta, maioritariamente, na categoria profissional de professor.

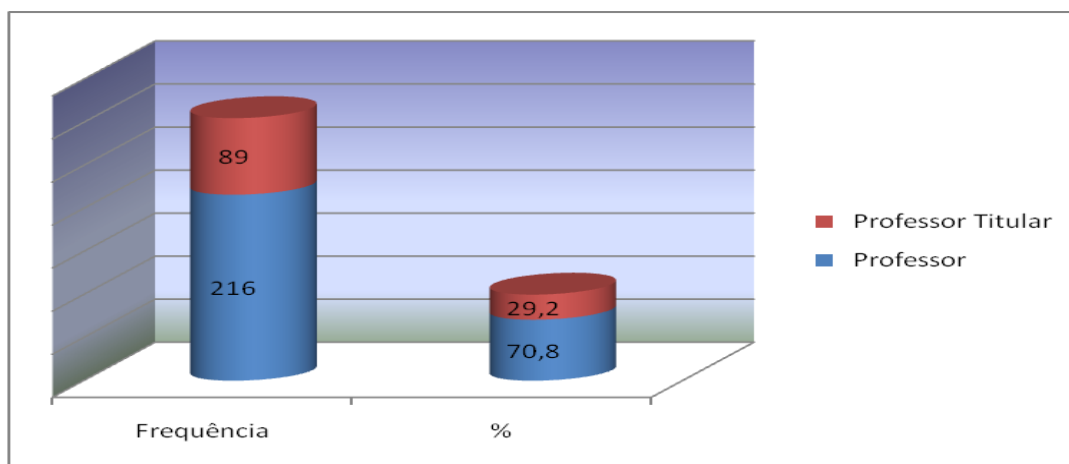


Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos em função da categoria profissional

Os diferentes Departamentos que aglutinam diversos grupos de recrutamento têm frequências/percentagens diferenciadas, porém próximas da sua representatividade, em número de docentes, no contexto de cada organização escolar.

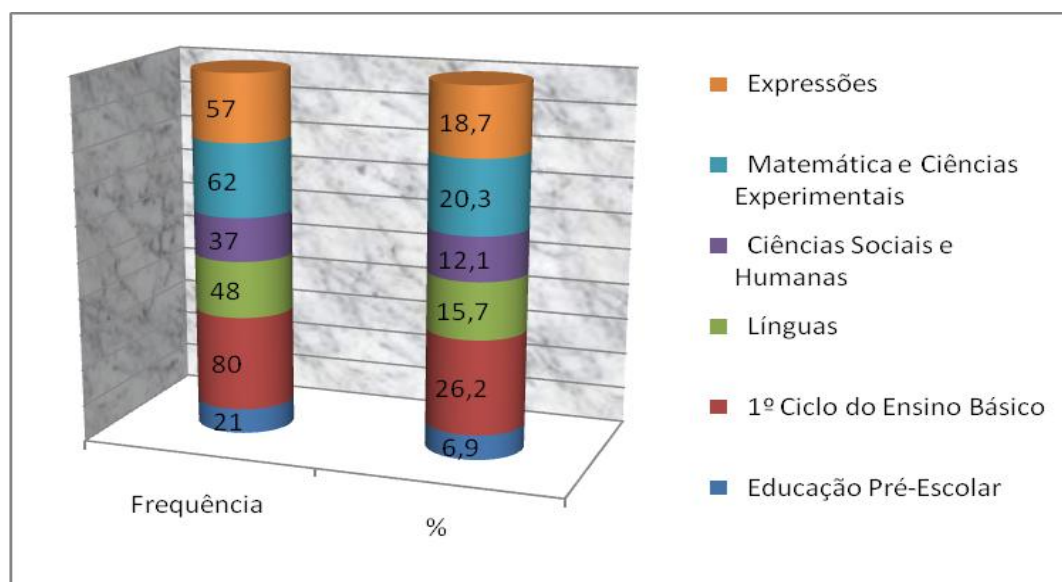


Gráfico 7 - Distribuição dos inquiridos em função dos Departamentos.

3. Apresentação e análise dos dados

Propomo-nos, seguidamente, apresentar e interpretar os dados recolhidos de modo a discutir as percepções dos actores neste contexto de mudança. Assim, em cada uma das dimensões apresentamos os dados relativos às questões e procuramos analisar o sentido de resposta à luz do referencial teórico que enforma esta investigação.

3.1. Profissão Docente

O ECD consagra um modelo de profissão docente “híbrido, entre o funcionário e o técnico” (Teodoro, 2006, p. 47), pelo que a afirmação que aponta a desregulação da profissão docente direccionando a imagem do professor para a de funcionário público reúne a concordância de 89,2% (272) dos docentes inquiridos. A autonomia profissional, entendida como controlo sobre o processo de trabalho com as responsabilidades que isso implica e os saberes específicos da profissão são alguns dos pressupostos que articulam a docência como profissão (Afonso, 2009), que no âmbito do actual estatuto se vêem esvaziados de conteúdo. Cabe referir que, quando questionados sobre a divisão entre professores e professores titulares a percentagem assume valores superiores, sendo que a separação da carreira em duas categorias não faz sentido para 93,1% (284) dos inquiridos. Pode estar a acontecer uma transição no profissionalismo docente direccionando-o para aspectos mais instrumentais e técnicos, associando o professor a um executor técnico de orientações. A preocupação com a melhoria dos padrões profissionais que emerge da retórica governamental, focalizada na dicotomia entre controlo e execução, apodera-se da agenda e de diferentes aspectos da vida escolar (Goodson, 2008).

Cerca de metade dos respondentes, 50,5% (154), discordam que “a diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a maneira de ser professor e de estar na profissão”, tendo registado a concordância de 34,4% (105). A idade e o tempo de serviço (cf., apêndice II) concorrem paralelamente para o grau de concordância ou discordância, ou seja a percentagem dos que concordam¹⁰⁹ com a afirmação é maior quer nos professores que se situam no intervalo de idade entre 35 e 45 anos (41,5%), quer no tocante ao tempo de serviço nos intervalos de 16 a 22 anos (39, 4%) e de 7 a 15 anos (39,7%). Similarmente na categoria profissional (cf., apêndice II) verifica-se uma maior

¹⁰⁹ A percentagem de respostas concordantes é maior comparativamente com o grupo de professores mais velhos (cf., apêndice II).

concentração de respostas concordantes na categoria de professor (38%) proporcionalmente à categoria de professor titular (25,8%).

As respostas discordantes reúnem uma percentagem de 46,3% na categoria de professor e 60,6% na categoria de professor titular. O gráfico seguinte traduz a orientação de respostas dos diferentes departamentos:

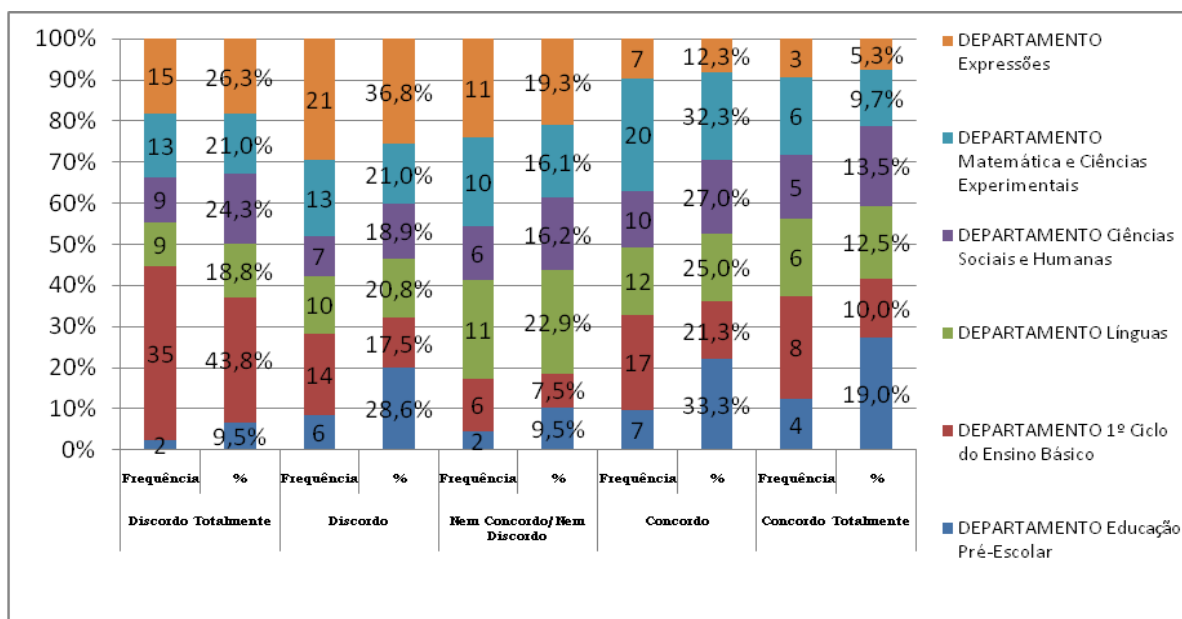


Gráfico 8 - PD1. A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.

A análise do gráfico permite evidenciar que a maior percentagem de respostas discordantes se situa nos departamentos do primeiro ciclo (72,4%) de expressões (63,1%), sendo o departamento de matemática e ciências experimentais aquele que reúne maior percentagem de respostas concordantes (42%), aproximando-se deste número o departamento de ciências sociais e humanas (40,5%). O *processo identitário* (re)construído ao longo do percurso profissional resultante de um conjunto de representações que os docentes fazem de si, requer tempo para a apropriação da mudança. O desafio à identidade profissional capaz de mudar a *gramática* da escola dando sentido à reforma, confronta-se com as identidades dos professores fundeadas nas suas aspirações e nos seus valores profissionais e pessoais, “quando os professores estão contra a mudança imposta, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis e modelos de trabalho” (Day, 2007, p. 53). A mobilização de *identidades ocasionais* e/ou a *fabricação de identidades*, prespectiva a construção de novos modos de ser professor, sendo que 58,3% (178) das respostas manifestaram concordância com a preocupação de que estas mudanças possam implicar mais responsabilidade e trabalho sem as necessárias contrapartidas.

Da totalidade dos inquiridos, apenas 152 (49,8%) concordam que as razões que os levaram a optar pelo ensino se mantêm e os profissionais que são hoje se aproximam daquilo que pensavam vir a ser. Dos 32,4% que discordaram, verificamos que a incidência recai sobre o género masculino, onde 45,3% dos 95 inquiridos discordam e ainda 50% (10) dos 20 inquiridos com mestrado (cf., apêndice II) também manifestam discordância.

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Discordo Totalmente	Frequência	17	23	40
	%	8,1%	24,2%	13,1%
Discordo	Frequência	39	20	59
	%	18,6%	21,1%	19,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	38	16	54
	%	18,1%	16,8%	17,7%
Concordo	Frequência	68	24	92
	%	32,4%	25,3%	30,2%
Concordo Totalmente	Frequência	48	12	60
	%	22,9%	12,6%	19,7%
Total	Frequência	210	95	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro II - PD15. O profissional que sou hoje aproxima-se daquele que pensava vir a ser, mantendo-se as razões que me levaram a optar pelo ensino.

Poderemos questionar como interpretar esta espécie de ‘desilusão’ ou ‘retirada subjectiva’ da profissão bastante compartilhada. Algumas das explicações sugeridas pela literatura relacionam-se com a diminuição do estatuto profissional e social dos docentes, em virtude da desqualificação e da *taylorização* do trabalho docente, em que a perda de controlo do trabalhador sobre o processo de trabalho sublinha a relevância da tese da *proletarização* e a distância dos pressupostos do *profissionalismo da modernidade* (Séron, 2003; Afonso, 2009). Importa convocar a partir do estudo¹¹⁰ de Flores, Day e Viana (2007), que apesar da polarização¹¹¹ registada na tendência de resposta entre os professores portugueses e ingleses ao nível do empenho e da satisfação profissional, a motivação para ensinar tende a manter-se. Assim para os professores ingleses “a motivação para ensinar é, para alguns, capaz de se manter, apesar das mudanças externas, e tal facto pode ser relacionado com o

¹¹⁰ Este estudo foi realizado pelas universidades do Minho e Nottingham (Inglaterra) e tinha subjacente a forma como os professores, dos dois países, reagiram às mudanças na política curricular e ainda as implicações no seu profissionalismo e identidade, referenciados na motivação na auto-eficácia e na satisfação profissional.

¹¹¹ Para os professores portugueses a satisfação profissional (nos últimos três anos) diminui para 20%, a percentagem nos professores ingleses situa-se nos 35%, tendo aumentado para 23% dos professores portugueses e apenas para 15% dos professores ingleses. As maiores discrepâncias regista-se no empenho nos últimos três anos, concretamente, para 35% dos professores ingleses diminui, sendo de apenas 3% nos professores portugueses, tendo aumentado para 42% dos professores portugueses e somente para 15% dos professores ingleses (Ibid., p. 13).

forte sentido de vocação expresso pelos inquiridos” (Ibid., p. 13). Também a larga maioria dos professores portugueses inquiridos no estudo, referiu “que a sua motivação para ensinar ainda se mantém”, contudo sentem-se “cada vez mais desiludidos com o ensino”, reiterando “que, actualmente, é muito difícil ser professor” (Ibid., 14).

A *nova* identidade, que emerge de um contexto mais amplo e inscrita numa agenda global, resultante da representação negativa que a profissão tem num grupo de professores, da falta de reconhecimento social a que subjaz a crise de identidade, imbrica na incitação “à justificação das acções e práticas docentes”, pressuposto com que concordam 72,1% (220) dos inquiridos. Esta visão é sentida de forma mais evidente pelo género feminino porquanto a concordância se situa nos 80% relativamente ao masculino que regista 54,7% (cf., apêndice II). Cabe ainda, registar como evidencia o quadro, que nos Departamentos de Educação Pré-Escolar e Línguas a percentagem de respostas concordantes ultrapassa os 80%.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	1	0	0	1	1	3
	%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	1,6%	1,8%	1,0%
Discordo	Frequência	0	0	0	3	3	1	7
	%	0,0%	0,0%	0,0%	8,1%	4,8%	1,8%	2,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	2	18	9	15	15	16	75
	%	9,5%	22,5%	18,8%	40,5%	24,2%	28,1%	24,6%
Concordo	Frequência	11	43	29	14	32	35	164
	%	52,4%	53,8%	60,4%	37,8%	51,6%	61,4%	53,8%
Concordo Totalmente	Frequência	8	18	10	5	11	4	56
	%	38,1%	22,5%	20,8%	13,5%	17,7%	7,0%	18,4%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro III - PD20. Nos últimos anos incitou-se à justificação das acções e práticas docentes

Insinua-se um novo mandato, baseado num modelo gerencialista em que os professores são obrigados a uma prestação de contas constante sobre o seu trabalho. Porém, quando questionados sobre se “o controlo sobre o desempenho profissional conduziu a alteração nos procedimentos relativamente aos alunos”, 184 dos professores, o que corresponde a 60,3% da população inquirida, expressa a sua discordância com a afirmação. Curiosamente, no estudo atrás referido, o aumento da prestação pública de contas e da crítica aos professores é um pressuposto para que convergem na concordância a totalidade dos professores ingleses inquiridos, bem como 96% dos professores

portugueses, Acresce, ainda que o aumento do controlo sobre os professores regista uma percentagem de respostas concordantes em 100% para os professores ingleses, contrapondo-se aos 69% dos professores portugueses.

A adopção de numa lógica de mercado privilegiando a imagem pública da escola, converge numa lógica de acção estratégica, proveniente dos diferentes actores que coabitam na organização educativa, que emerge do cuidado contínuo com a imagem social da escola, junto da comunidade local, evidenciada por 82% (250) dos professores inquiridos. Assim, a *gestão da impressão*, aproxima-se da passagem “de algo que é claramente “representado” como um serviço público para o que poderá ser um bem de consumo, uma mercadoria” (Ball, 2002, p. 17). Ou seja, preconiza, numa lógica de acção mercantil, a capacidade de mobilizar o cliente e não uma definição rigorosa da qualidade do produto, de modo a vencer a batalha da competitividade e de afirmação em situação de concorrência (Antunes & Sá, 2008). Porém só 68, 9% (210) concordam que o seu papel de professor depende de outras missões atribuídas à escola, como a procura de soluções para problemas sociais. A escola cumpre uma finalidade geral, assente numa *lógica de serviço público*, em que são mobilizados diferentes recursos de modo a satisfazer uma vontade geral, justificada sob a forma de igualdade de oportunidades. A organização educativa norteadada por diferentes racionalidades que, num contexto de acção, orienta e dá sentido às escolhas e práticas dos actores, a que subjazem os diferentes mandatos atribuídos à escola e a diversidade de *públicos* que a habitam, induz/justifica a apropriação de cursos de acção encarados como inevitáveis em que o pragmatismo da vontade é justificado pelo realismo do intelecto (Antunes & Sá, 2008).

O professor é, hoje, *um trabalhador com deveres para além da sala de aula*, todavia, quando questionados se “o envolvimento na definição e realização das acções/actividades na escola tem aumentado actualmente” a discordância registou 41,3% (126) e a concordância de 38,4% (117), sendo a percentagem dos que se situam numa posição intermédia de 20,3% (62), no universo dos professores inquiridos. Quando os professores não se identificam com a mudança, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis, pelo que o seu envolvimento, em termos de mobilização de recursos e vontades, manifesta-se de forma reservada, pouco voluntária, podendo evoluir para uma participação de maior ou menor envolvimento em função da perspectiva dos actores (Lima, 1998).

A resignificação dos desempenhos individuais para um *novo profissionalismo*, compelido pelo aumento da produtividade e marcado pela ideologia da qualidade e da eficácia que marca a agenda educativa global inscreve-se numa *cultura de performatividade*, onde a valorização, no desempenho

profissional, principalmente dos resultados dos alunos regista a concordância de 74,4% (227) dos docentes. A Escola¹¹² (cf., apêndice II) destaca-se das restantes, pois o grau de concordância com a afirmação é de 80,5%. O grupo de professores que se manifesta mais concordante situa-se no intervalo acima dos 55 anos com 83,3% (cf., apêndice II). No interior dos departamentos a mesma atitude regista valores elevados, com destaque para o departamento de Matemática e Ciências Experimentais, como se demonstra no quadro.

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	3	0	1	0	0	4
	%	0,0%	3,8%	0,0%	2,7%	0,0%	0,0%	1,3%
Discordo	Frequência	0	7	11	3	5	8	34
	%	0,0%	8,8%	22,9%	8,1%	8,1%	14,0%	11,1%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	7	12	3	4	6	8	40
	%	33,3%	15,0%	6,3%	10,8%	9,7%	14,0%	13,1%
Concordo	Frequência	6	26	27	17	33	29	138
	%	28,6%	32,5%	56,3%	45,9%	53,2%	50,9%	45,2%
Concordo Totalmente	Frequência	8	32	7	12	18	12	89
	%	38,1%	40,0%	14,6%	32,4%	29,0%	21,1%	29,2%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro IV – PD16. Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos.

O profissionalismo docente está cada vez mais condicionado pelo quadro jurídico-normativo, pelo que estar informado sobre a legislação que rege a profissão docente é uma preocupação para 252 (82,6%) dos inquiridos. Porém só 63% (192) dos professores pautam o desempenho profissional pelo cumprimento dos normativos legais. Discordam 42% (128) dos indagados que as questões burocráticas devem ser mais valorizadas e /ou mais importantes para os detentores de cargos registando-se, ainda, 29,2% (89) se posicionam em “Nem concordo/ Nem discordo”. Privilegiar a *execução técnica, competente mas acrítica*, onde o professor tende a ser visto como executor técnico de normas e orientações particularmente *imposta* tipo *top-down*, redefinindo o seu profissionalismo

¹¹² É oportuno referir que esta escola esteve envolvida num processo de avaliação externa, Novembro de 2008, no ano lectivo em que decorreu esta investigação. Também as Escolas 3 (2007/2008) e 4 (2006/2007) passaram por esse processo de avaliação. A escola 2 tem agendada a avaliação externa para o ano lectivo 2009/2010.

numa moldura dominada pela racionalidade técnica, pode fomentar a *desprofissionalização do profissionalismo* (Goodson, 2008).

Discordam 55,4% (169) dos professores inquiridos que o rigor e o reconhecimento do mérito, no desempenho profissional sejam distinguidos e premiados tal como preconiza o ECD (prémio pecuniário). Quando analisamos a distribuição das respostas por escolas verificamos que o grau de concordância aumenta quando se trata das escolas com nível secundário (Escolas 2 e 4).

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	40	5	46	7	98
	%	32,5%	10,9%	44,2%	21,9%	32,1%
Discordo	Frequência	28	9	29	5	71
	%	22,8%	19,6%	27,9%	15,6%	23,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	19	12	14	7	52
	%	15,4%	26,1%	13,5%	21,9%	17,0%
Concordo	Frequência	33	19	14	12	78
	%	26,8%	41,3%	13,5%	37,5%	25,6%
Concordo Totalmente	Frequência	3	1	1	1	6
	%	2,4%	2,2%	1,0%	3,1%	2,0%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro V - PD5. O rigor e o reconhecimento do mérito, no desempenho profissional, devem ser distinguidos e premiados, tal como preconiza o ECD (prémio pecuniário).

A demanda do mérito sujeita a uma *lógica de ação estratégica* que põe em causa a autonomia profissional, garante da afirmação da profissão, com o que ela tem de liberdade e responsabilidade, tornando-se num dispositivo, não de melhorias das práticas, mas de certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema. A valorização das compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente representa para 38% (116) motivo de discordância, contrapondo-se aos 34,8% (106) que concordam com essa recompensa, importa ainda referir que 27,2% (83) não concordam nem discordam. Cabe referir que os docentes situados no intervalo de tempo de serviço 7 a 15 anos (cf., apêndice II), os que são género masculino (cf., apêndice II) e os que estão na categoria de professor titular (cf., apêndice II) são os que mais valorizam estas compensações, bem como os professores que se enquadram no departamento de Expressões (cf., apêndice II). O quadro que se apresenta, ilustra a distribuição de respostas pertencentes às diferentes escolas onde importa salientar

a orientação de resposta, similarmente ao item anterior, das escolas com nível secundário, ou seja, 2 e 4.

			ESCOLAS				Total
			Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	
Discordo Totalmente	Frequência		20	0	27	1	48
	%		16,3%	0,0%	26,0%	3,1%	15,7%
Discordo	Frequência		30	5	23	10	68
	%		24,4%	10,9%	22,1%	31,3%	22,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência		34	19	23	7	83
	%		27,6%	41,3%	22,1%	21,9%	27,2%
Concordo	Frequência		34	20	21	11	86
	%		27,6%	43,5%	20,2%	34,4%	28,2%
Concordo Totalmente	Frequência		5	2	10	3	20
	%		4,1%	4,3%	9,6%	9,4%	6,6%
Total		Frequência	123	46	104	32	305
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro VI – PD7. Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.

A permanente responsabilização dos professores pelos problemas existentes no ensino, como o aumento da percentagem de insucesso escolar, o abandono escolar, os fracos resultados dos exames conferidos através dos rankings de escola descontextualizados da organização educativa, em que o professor passa, grosso modo, de avaliador a avaliado (Correia & Matos, 2001, p. 34). Assim, quando questionados sobre a importância da definição de um perfil do professor centrada na vertente científico-pedagógica embora a incidência das respostas se situem na concordância, 44,6% (136), a discordância também é eminente, 41,3% (126). A análise dos dados permite verificar que esta questão tem contornos diferenciados de resposta quando se trata de agrupamento de escolas (1 e 3) ou de escolas não agrupadas (2 e 4), como o quadro evidencia.

		ESCOLAS				Total
		Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	
Discordo Totalmente	Frequência	25	0	18	1	44
	%	20,3%	0,0%	17,3%	3,1%	14,4%
Discordo	Frequência	37	11	28	6	82
	%	30,1%	23,9%	26,9%	18,8%	26,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	17	5	17	4	43
	%	13,8%	10,9%	16,3%	12,5%	14,1%
Concordo	Frequência	38	26	34	17	115
	%	30,9%	56,5%	32,7%	53,1%	37,7%
Concordo Totalmente	Frequência	6	4	7	4	21
	%	4,9%	8,7%	6,7%	12,5%	6,9%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Quadro VII – PD8. É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica.

Do cruzamento de variáveis decorre que os departamentos onde a discordância é maior são: a Educação Pré-Escolar com 71,5% e o 1º Ciclo do Ensino Básico com 66,3%. Este dado sugere a constatação de que é possível encontrar divergências importantes entre os professores, incluindo os seus posicionamentos, sendo que a profissão docente está longe de constituir uma categoria sócio-profissional homogénea. Embora não tenhamos dados que permitam avançar interpretações possíveis, não deixa de ser um resultado intrigante. Claro que o facto de se tratar de dois segmentos com fortes convicções e ideologias ligadas à educação e à pedagogia da infância leva a perguntar se esta recusa em bloco estará relacionada com convicções acerca do seu trabalho e as subculturas sedimentadas daí decorrentes. A realidade organizacional dos professores 1º Ciclo foi apelidada por Sarmiento (2000, p. 226) como “um campo de geometria variável” em que os processos de regulação da acção ocorrem “através de processos comunicativos, predominantemente informais, onde os modos regulares relativamente padronizados de actuação passam através de mensagens verbais e, em boa medida, de mensagens tacitamente induzidas através das atitudes, comportamentos, formas de apresentação e gestos” (Ibid., 487).

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	6	23	4	3	4	4	44
	%	28,6%	28,8%	8,3%	8,1%	6,5%	7,0%	14,4%
Discordo	Frequência	9	30	10	5	12	16	82
	%	42,9%	37,5%	20,8%	13,5%	19,4%	28,1%	26,9%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	1	11	7	7	12	5	43
	%	4,8%	13,8%	14,6%	18,9%	19,4%	8,8%	14,1%
Concorde	Frequência	5	12	24	18	27	29	115
	%	23,8%	15,0%	50,0%	48,6%	43,5%	50,9%	37,7%
Concorde Totalmente	Frequência	0	4	3	4	7	3	21
	%	0,0%	5,0%	6,3%	10,8%	11,3%	5,3%	6,9%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro VIII – PD8. É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica

Os professores inquiridos aceitam por larga maioria (88,2%) que o modelo de avaliação implementado¹¹³ em Janeiro de 2008 retirava autonomia profissional, orientando a acção docente para a obtenção de resultados. Ou seja, a avaliação de desempenho deveria ser utilizada “para facilitar, não para constranger” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 159), dado que se corre o risco de ser uma perda

¹¹³ Despacho Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

apreciável de tempo e um desperdício de energias e esforços, na tentativa de “detectar uma pequena percentagem de incompetentes” (Ibid., p. 29).

O posicionamento dos inquiridos perante as implicações daquele modelo de avaliação é evidenciado nas estruturas de coordenação educativa onde têm assento, inscrevendo-se a concordância em 51,8% (158) dos respondentes. Contudo 29,5% (90) dos professores posicionam-se em “Nem concordo/Nem discordo”. Do gráfico que abaixo se apresenta, demonstrativo da distribuição das respostas pelos diferentes departamentos, importa referir que a expressão de opinião relativa ao modelo de avaliação é mais tímida nos Departamentos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. No outro extremo situa-se o Departamento de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. Parece assim, estarmos perante distintas formas de actuação sugerindo um *envolvimento* diferenciado, em termos de mobilização de recursos e vontades, dos actores reproduzindo-se no seu *dinamismo* ou *passividade* (Lima, 1998).

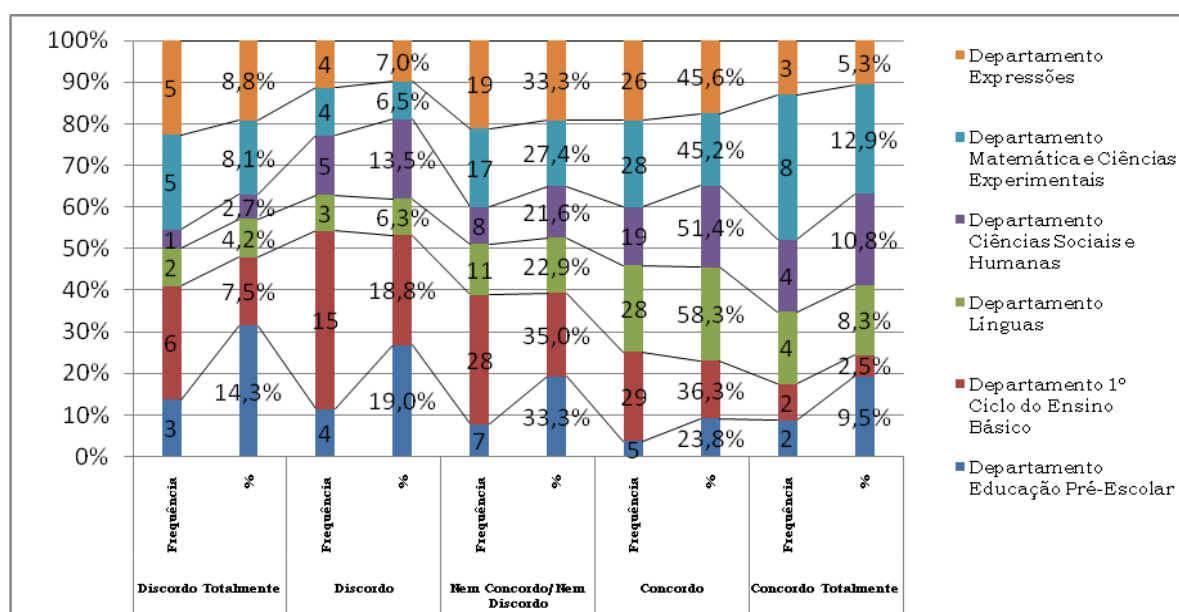


Gráfico 9- PD6. A minha concordância /discordância perante as implicações deste modelo de avaliação é evidenciada nas estruturas de coordenação educativa (Departamento) onde tenho assento.

A necessidade de partilha e reflexão sobre a prática docente é sentida por 85,6% (261) dos professores, sendo essencial a valoração daquilo que se ensina e a valorização das culturas de colaboração que proporcionem ajuda e apoio, com recurso à partilha de saberes especializados.

3.1.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização da profissão docente

Após a análise dos dados referentes a esta dimensão (profissão docente), importa sublinhar os seguintes aspectos:

- A larga maioria dos professores não se revê num ECD que separa a carreira em duas categorias quando todos exercem a mesma função, porquanto a desregulação fomentada na profissão docente direcciona a imagem do professor para a de funcionário público associando o professor a um executor técnico de normas heterónomas. A diferenciação profissional e funcional prevista no ECD não alterou a maneira de ser professor e de estar na profissão para cerca de metade dos inquiridos, todavia esta percepção regista maior conformidade na categoria de professor titular;
- A satisfação profissional divide os professores, apenas cerca de metade dos inquiridos concorda que as razões que os levaram a optar pelo ensino ainda se mantêm. Regista-se, ainda, que a maioria manifesta preocupação de que estas mudanças possam implicar mais responsabilidade e trabalho sem as necessárias contrapartidas. Os condicionalismos impostos pelo quadro jurídico-normativo impelem um extenso número de docentes a estar informado sobre a legislação que rege a profissão, pautando, na maioria, a sua actuação pelo cumprimento dos normativos;
- O desafio à identidade profissional, fomentado pela justificação das acções e práticas docentes, percepcionado por larga maioria dos inquiridos, em particular pelo sexo feminino, imbrica na representação negativa que a profissão tem num grupo de professores. O controlo sobre o desempenho profissional não conduziu a alterações nos procedimentos relativamente aos alunos, para a maioria dos respondentes. A preocupação permanente com a imagem social da escola, junto da comunidade local, evidenciada por um elevado número de professores auscultados e a consequente valorização dos resultados no desempenho profissional orientam a acção docente para uma cultura de *performatividade* (qualidade e eficácia) (Ball, 2002). Os diferentes mandatos atribuídos à escola compreendem no papel do professor a atribuição de outras missões, como a procura de soluções para problemas sociais, percepção com que concorda a maioria dos inquiridos. Os deveres dos professores alargaram-se para além da sala de aula; todavia quando questionados sobre o envolvimento na realização de acções ou actividades na escola tem aumentado actualmente, as suas opiniões, quer concordantes quer discordantes, aproximam-se, sendo em maior número as opiniões divergentes;

- A percepção de que o modelo de avaliação retira autonomia profissional, orientando a acção docente para a obtenção de resultados, é confirmada por larga maioria dos inquiridos. Contudo, apenas uma maioria discreta de inquiridos expressa a sua opinião (concordante ou divergente) quanto às implicações deste modelo nas estruturas de coordenação educativa.

3.2. Trabalho Docente

A *intensificação* do trabalho docente, resultante da complexificação dos mandatos atribuídos à escola, revestindo-se de maior exigência, múltiplas inovações e maior quantidade de trabalho administrativo, constituem elementos que ilustram o aumento do volume de trabalho e da complexidade das tarefas nos últimos anos (Goodson 2008; Hargreaves, 1998; Teodoro, 2006)). Esta constatação explicará que a afirmação "nos últimos anos aumentou o volume de trabalho dos professores e a complexidade das tarefas", seja consensual para 95,4% (291) dos professores, recaindo a maior frequência sobre a concordância total (166).

A parte do trabalho que se estende para além da sala de aula tornou-se mais expressiva fomentando a alargamento progressivo das funções do professor, configurando a sua função à de um *trabalhador social* burilada na exigência de prestação de contas. A afirmação de que " nos últimos anos aumentaram as tarefas burocráticas e registou-se maior controlo sobre os professores", reúne a concordância de um número alargado de docentes, concretamente 91,5% (279), verificando-se maior frequência na concordância total (153).

É desejável para 52,1% (151) dos professores que a estruturação do trabalho docente conduza à especialização de alguns professores para o exercício de cargos ou de funções de avaliação, embora a percentagem dos que discordam (24,3%) e dos que não indicam nem concordância nem discordância (23,6%) esteja muito próxima. Quando convocamos a variável Escolas, apresentada no gráfico, verificamos que, na distribuição da percentagem, a maior percentagem de concordância é registada na Escola1. Na Escola2 a percentagem de professores que não se posiciona nem favorável nem desfavoravelmente é superior à média das restantes escolas.

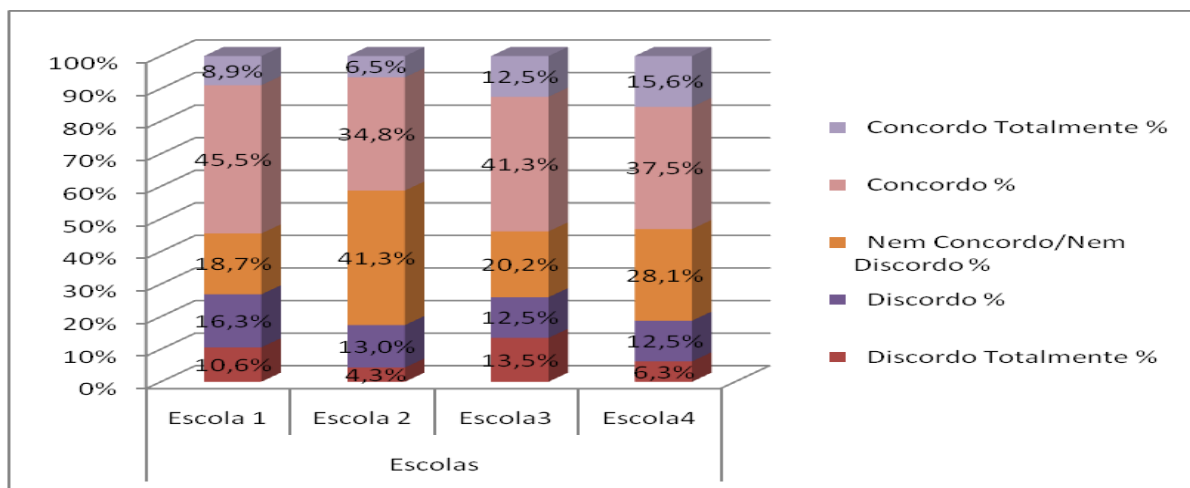


Gráfico10- TD8. É desejável que a estruturação do trabalho docente conduza à especialização de alguns professores para exercício de cargos ou de funções de avaliação.

Este posicionamento dos inquiridos pode convergir com o argumento de alguns autores segundo os quais, a especialização dos professores se inscreve como opção favorável para a *intensificação* do trabalho docente e se constitui como resposta alargada e diversificada aos diferentes papéis que aos professores são requeridos, a que subjaz uma lógica de *integração* “que apela ao trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa” (Formosinho & Machado, 2009, p. 314), assumindo a *liderança enquanto poder especializado* (Ibid.).

A existência de diferentes formas de colaboração (Hargreaves, 1998), que servem propósitos diversos, permite-nos evidenciar que as práticas colegiais que ocorrem fora sala de aula e não interferem sobre as práticas no seu interior, como o trabalho em conjunto na planificação das actividades, ao nível de escola, recolhe a concordância de 79% (241) dos docentes. As práticas colaborativas podem ter uma natureza *limitada* ou *restrita*, tarefas específicas e delineadas a curto prazo, não pressupondo uma prática reflexiva sistemática, passando pela consolidação de práticas existentes, evitando de forma *cómoda* os desacordos e as discussões, que apelidamos de colaboração *confortável* e *complacente* (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001). Assim a partilha de ideias e materiais pedagógicos entre os professores, no interior da escola, reúne a concordância de 70,2% (214) dos docentes inquiridos¹¹⁴. Porém a colaboração assenta num processo operacional como a cooperação, onde a partilha conjunta, resultante de objectivos e programas de acção distintos e independentes, pode produzir benefícios mútuos, pelo que o trabalho cooperativo entre docentes,

¹¹⁴ Embora 22,3% (68) se situe em “Nem concordo/Nem Discordo” aprez registar que a percentagem de discordância se situa nos 7,5%, verificando-se maior frequência na Escola1 nas duas situações (cf., apêndice III).

direccionado para a resolução de questões relativas a acções e práticas docentes (alunos, aulas, actividades) é frequente no interior da escola para 65,9% (201) dos professores auscultados.

O Departamento Curricular assume na vida dos professores e da escola um papel importante, particularmente, no que concerne às vivências profissionais dos docentes, *a ponto de ser o departamento mais do que a escola que marca as interações principais da maior parte dos professores* (A. Lima, 2002). Converte uma percentagem elevada, 89,5%, (273) dos professores na concordância de que a informação sobre actividades/acções circula no interior do Departamento.

O trabalho em conjunto na realização de tarefas/acções em comum no interior do Departamento é uma prática para 76,1% (232) dos inquiridos. Assim, embora a colegialidade exija “tempo para se aprender e inscrever nos hábitos profissionais dos professores” (Sanches, 2000, p. 59), inferimos que as culturas de colaboração *orientadas para o desenvolvimento* começam a esbater o *individualismo* e/ou *privatismo* docentes. A apropriação de culturas de colaboração, de forma a abrigar culturas homogêneas capazes de serem perspectivadas em termos de comportamentos e práticas, modos de acção e padrões de interacção conscientes e relativamente regulares (J.A. Lima, 2002), é perceptível no interior dos Departamentos, onde há partilha de novas aquisições de conhecimentos científicos entre os docentes na opinião de 64,9% (198) dos inquiridos¹¹⁵. Contudo, é oportuno registar que a opinião de 22% (67) situa-se em “Nem concordo/Nem discordo”, sendo espectável encontrar um núcleo de membros colegialmente activos coabitando com outros que elegem uma matriz individual de trabalho. A colaboração *como princípio articulador da acção* compreende no Departamento a oportunidade e condições para analisar as práticas individuais na opinião de 60,3% (184) dos docentes, porém 24,6% (75) situam-se no plano intermédio de ‘nem concordo/nem discordo’. No quadro infra destaca-se o departamento de Ciências Sociais e Humanas onde a percentagem de professores que concorda com esta afirmação atinge os 81,1%.

¹¹⁵ A Escola3 (Agrupamento) situa-se abaixo desta percentagem, concretamente numa amostra composta por 104 professores, 54 posicionam no grau de concordância, os restantes 50, 24 discordam e 26 nem concordam, nem discordam. Quanto à distribuição por Departamento verificamos que é no 1º Ciclo do Ensino Básico onde se regista maior número de ocorrências relativamente à discordância (cf., apêndice III).

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	1	5	1	1	0	2	10
	%	4,8%	6,3%	2,1%	2,7%	0,0%	3,5%	3,3%
Discordo	Frequência	4	13	8	1	9	1	36
	%	19,0%	16,3%	16,7%	2,7%	14,5%	1,8%	11,8%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	1	28	15	5	11	15	75
	%	4,8%	35,0%	31,3%	13,5%	17,7%	26,3%	24,6%
Concordo	Frequência	10	28	20	24	35	25	142
	%	47,6%	35,0%	41,7%	64,9%	56,5%	43,9%	46,6%
Concordo Totalmente	Frequência	5	6	4	6	7	14	42
	%	23,8%	7,5%	8,3%	16,2%	11,3%	24,6%	13,8%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro IX - TD5. No meu departamento há oportunidade e condições para analisar/discutir as práticas individuais.

Aparentemente os nossos inquiridos consideram que a participação se constitui como uma prática *normal, esperada e institucionalmente justificada* (Lima, 1998), que fomenta a capacidade de diálogo, o sentido de partilha, de colaboração, de trabalho em equipa, pelo que, quando questionados se a participação no interior do Departamento tem decrescido nos últimos anos, a percentagem das respostas discordantes situam-se nos 64,6% (197). O grau de discordância, 72,5%, é superior à média no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, verificando-se um resultado próximo quando convocamos a variável escola, particularmente na Escola2 (cf., apêndice III), onde a percentagem atinge 78,4%. As ocorrências repetem-se na variável categoria profissional, concretamente na categoria de Professor Titular essa discordância atinge os 74,2% (cf., apêndice III).

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	3	29	10	8	11	12	73
	%	14,3%	36,3%	20,8%	21,6%	17,7%	21,1%	23,9%
Discordo	Frequência	10	25	15	16	34	24	124
	%	47,6%	31,3%	31,3%	43,2%	54,8%	42,1%	40,7%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	5	19	12	10	10	12	68
	%	23,8%	23,8%	25,0%	27,0%	16,1%	21,1%	22,3%
Concordo	Frequência	2	5	7	2	6	9	31
	%	9,5%	6,3%	14,6%	5,4%	9,7%	15,8%	10,2%
Concordo Totalmente	Frequência	1	2	4	1	1	0	9
	%	4,8%	2,5%	8,3%	2,7%	1,6%	0,0%	3,0%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro X - TD13. A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos.

O *envolvimento*, como uma das vertentes da participação, permite aos actores uma mediação activa nas estratégias e decisões, podendo assumir múltiplas facetas, assim no processo de tomada de decisão 65,9% (201) dos docentes concordam que a sua opinião e experiência são consideradas, particularmente nos Departamentos de Ciências Sociais e Humanas (89,2%) e Expressões (77,2%). No que respeita à variável escola (cf., apêndice III) as percentagens com o grau de concordância atingem os 82,6% na Escola2 e 81,3% na Escola4. Similarmente a variável situação profissional (cf., apêndice III) indica que a concordância dos professores do quadro se situa nos 76,9%.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	3	0	0	2	1	6
	%	0,0%	3,8%	0,0%	0,0%	3,2%	1,8%	2,0%
Discordo	Frequência	2	10	2	0	2	2	18
	%	9,5%	12,5%	4,2%	0,0%	3,2%	3,5%	5,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	2	33	13	4	18	10	80
	%	9,5%	41,3%	27,1%	10,8%	29,0%	17,5%	26,2%
Concordo	Frequência	13	33	32	32	35	40	185
	%	61,9%	41,3%	66,7%	86,5%	56,5%	70,2%	60,7%
Concordo Totalmente	Frequência	4	1	1	1	5	4	16
	%	19,0%	1,3%	2,1%	2,7%	8,1%	7,0%	5,2%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XI - TD20. No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão

Quando confrontados com a afirmação, “no meu departamento sou encorajado a tomar decisões sobre como ensinar ou como avaliar”, a maior percentagem de respostas posiciona-se em “Nem concordo/Nem discordo”, com 43,6% (133), sendo relevante a percentagem do Departamento do Ensino Pré-Escolar com 76,2%. A percentagem de concordância assenta em 33,8% (103) dos inquiridos, mas quando consideramos a variável Departamento esse valor sobe para 43,2% no Departamento de Ciências Sociais e Humanas e para 43,9% no Departamento de Expressões. O grau de discordância atinge os 22,7%. Nesta afirmação os inquiridos eram confrontados com duas orientações de resposta, ou seja, não é para nós perceptível se o grau de concordância/discordância ou mesmo de indecisão se reporta ao “como ensinar” ou “ao como avaliar”, talvez esta duplicidade justifique a percentagem de indefinição nas respostas. Esta insuficiência na formulação da questão não permite inferir qual o sentido de resposta nem retirar qualquer conclusão.

Subsiste articulação entre o Coordenador de Departamento e os professores no processo de tomada de decisão, pois a opinião dele não prevalece, segundo a opinião de 71,4% dos inquiridos. A orientação da participação imbricada nos objectivos da organização, assente numa forma de participação *convergente* orientada para a sua consecução, implica maior envolvimento na acção, mas pode constituir-se como entrave à mudança.

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	3	25	16	13	16	25	98
	%	14,3%	31,3%	33,3%	35,1%	25,8%	43,9%	32,1%
Discordo	Frequência	9	24	17	17	33	20	120
	%	42,9%	30,0%	35,4%	45,9%	53,2%	35,1%	39,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	5	22	11	4	7	5	54
	%	23,8%	27,5%	22,9%	10,8%	11,3%	8,8%	17,7%
Concordo	Frequência	2	8	2	1	6	7	26
	%	9,5%	10,0%	4,2%	2,7%	9,7%	12,3%	8,5%
Concordo Totalmente	Frequência	2	1	2	2	0	0	7
	%	9,5%	1,3%	4,2%	5,4%	0,0%	0,0%	2,3%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XII - TD14. No meu Departamento sinto afastamento/desinteresse entre o Coordenador e os professores na tomada de decisão, pois a opinião dele prevalece quase sempre.

Como se pode constatar pela observação do quadro a percentagem de professores que discordam da afirmação assume valores elevados, nos departamentos de Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões e Línguas. No departamento de Educação Pré-escolar a discordância é inferior relativamente à percentagem média, bem como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No exercício do cargo de coordenação de um departamento é exigido ao seu detentor uma liderança próxima da *liderança dispersa* uma vez que vai encontrar outros líderes informais que se destacam pela *difusão de ideias*, pela *definição dos processos* e pelo *protagonismo das práticas* (Costa, 2000). Em resposta à afirmação “é hoje solicitado ao Coordenador de Departamento maior

responsabilização e superior reconhecimento”, verifica-se a concordância de 71,1% (217)¹¹⁶ dos professores inquiridos.

Para 64,9% (198) dos docentes o seu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas, legitimando-o para o exercício do cargo, apenas 11,5% (35) não partilham esta opinião e 23,6% (72) não emitem opinião (des)favorável. Quando cruzamos¹¹⁷ estes resultados com a variável Departamento, os resultados são os que se apresentam no quadro.

			DEPARTAMENTOS						Total
			Educação Pré- Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
	Discordo Totalmente	Frequência	0	8	2	1	0	1	12
		%	0,0%	10,0%	4,2%	2,7%	0,0%	1,8%	3,9%
	Discordo	Frequência	0	8	2	4	5	4	23
		%	0,0%	10,0%	4,2%	10,8%	8,1%	7,0%	7,5%
	Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	9	26	12	4	12	9	72
		%	42,9%	32,5%	25,0%	10,8%	19,4%	15,8%	23,6%
	Concordo	Frequência	5	27	28	19	41	35	155
		%	23,8%	33,8%	58,3%	51,4%	66,1%	61,4%	50,8%
	Concordo Totalmente	Frequência	7	11	4	9	4	8	43
		%	33,3%	13,8%	8,3%	24,3%	6,5%	14,0%	14,1%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro XIII - TD9. O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo.

A análise dos dados demonstrada, anteriormente, sugere uma imagem das relações de trabalho entre os docentes pautada pela colaboração, com baixa conflitualidade, numa representação bastante positiva. Embora este processo de mudança seja motivo de insatisfação, porquanto não dignifica a profissão docente e não contribui, efectivamente, para melhorar a qualidade do ensino e da escola, “os professores revelam uma consciência social forte no sentido de ter em conta os contextos sociais e culturais ...[...], no atender aos problemas sociais dos alunos e em relação ao impacto das mudanças

¹¹⁶ Somente a Escola3 se afasta *ligeiramente* desta tendência (em 104 inquiridos, 17 discordam e 24 nem concordam/nem discordam). Da frequência de respostas, 64 (21%), que incide sobre “Nem Discordo/Nem Discordo”, 27 reportam-se ao Departamento do 1ºCiclo do Ensino Básico (cf., apêndice III).

¹¹⁷ A maior percentagem de concordância no que concerne à variável Idade verifica-se no intervalo entre os 26-35 anos (63,6%), em oposição ao intervalo 46-55 anos que regista 42%, mantendo-se a tendência relativamente à variável tempo de serviço, concretamente 72,4% no intervalo 7-15 anos e 41,7% no intervalo 23-30 anos (cf., apêndice III).

sociais no ensino” (Sanches, 2009, p. 150). À luz do quadro teórico as relações colegiais e de colaboração, não são susceptíveis de emergir em contextos de dominação e de não participação (Sarmiento, 2000), residindo a mudança nas necessidades de práticas educativas que favoreçam a procura espontânea de laços interactivos favoráveis de modo a estimular, e não a consolidar, as práticas existentes (Hargreaves, 1998). Os resultados mostram níveis moderados de práticas de colaboração experienciadas no interior do departamento, bem como no seu exterior; porém os dados não nos permitem inferir se essa colaboração se inscreve num espaço de aprendizagem que preconiza a mudança das práticas. Podemos ainda, questionar se a mudança imposta pode originar picos de trabalho em equipa, sob pressão, mas o mero peso das exigências significa que isto em breve se dissipa, mal a tensão diminui. Não dispomos de dados que permitam indiciar qualquer orientação de resposta.

A liderança intermédia, concretamente a do Coordenador de Departamento, que enquadra a dinamização de culturas colaborativas, deve procurar estabelecer consensos e compromissos de modo a que os diferentes interesses se sintam representados, perspectivando uma liderança *democrática* e *participativa*, delegando nos professores a decisão sobre como utilizar os tempos de colaboração, que a aproxime de uma liderança *educativa* e *pedagógica*. Assim, o coordenador deve procurar liderar os seus pares nos pressupostos de um *líder aberto* capaz de obter reacções mais colaborativas, respeitadoras de autonomias individuais e grupais (Formosinho & Machado, 2000).

A estruturação hierárquica configurada na imagem burocrática da escola, a que subjazem critérios racionais de desempenho, evidencia uma relação fluida ou *debilmente articulada* entre as motivações para exercício do poder no desempenho de cargos e a actividade instrutiva. Não se sentem motivados para o desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação 46,2% (141) dos professores inquiridos, simplesmente 17,1% (52) manifesta concordância¹¹⁸ e só 0,7% concorda totalmente. Assinala-se, ainda que 36,7% (112) dos docentes se posicionam em “Nem concordo/Nem discordo”. Neste sentido, tal como observa Sanches (2009, p. 135) “os professores foram mais socializados para serem executores e subordinados do que para serem líderes”. Contudo esta tendência de resposta não ocorre na Escola2, onde as motivações para o desempenho de cargos é diferenciada das restantes escolas como se demonstra no quadro, ou seja, o desenvolvimento e

¹¹⁸ Os departamentos de Ciências Sociais e Humanas e Expressões são os que reúnem parcialmente maior concordância, respectivamente 21,6% e 19,3%, embora no primeiro a percentagem de indecisos se situe nos 48,6%, seguido do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. A maior discordância, cerca de 60% verifica-se nos Departamentos Línguas e do 1ºCiclo do Ensino Básico (cf., apêndice III).

afirmação da liderança na organização educativa são obstaculizados por “alguns traços das culturas de professores que se caracterizam por normas de privacidade e de não-interferência” (Sanches, 2009, p. 135).

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	26	4	21	6	57
	%	21,1%	8,7%	20,2%	18,8%	18,7%
Discordo	Frequência	30	9	32	13	84
	%	24,4%	19,6%	30,8%	40,6%	27,5%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	46	19	36	11	112
	%	37,4%	41,3%	34,6%	34,4%	36,7%
Concordo	Frequência	19	14	15	2	50
	%	15,4%	30,4%	14,4%	6,3%	16,4%
Concordo Totalmente	Frequência	2	0	0	0	2
	%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XIV - TD10. O desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação motiva-me.

A designação do Coordenador de Departamento pelo Director apresenta-se como preocupante e constrangedor para 63,3% (193) dos docentes. Nesta questão importa realçar que 21% (64) não concorda nem discorda e para 15,7% (48) não se apresenta como preocupação. Os professores detêm *interesses* de ordem diversa, geradores de conflitos normalmente associados à tomada de decisão, onde as regras são estabelecidas por alguns actores estimulando a fragmentação e o dissenso relativamente ao poder, *não forçosamente nem sistematicamente articuláveis*.

O número reduzido de Departamentos, agrupando nalguns casos grupos de recrutamento diferenciados, promove a desvinculação, fomentando uma menor participação, reúne a concordância de 49,5% (151) dos professores auscultados. Destaca-se neste caso a percentagem de docentes, 36,7%, (112) que nem concordam/nem discordam. Estas estruturas de coordenação, de acordo com os referenciais legais devem articular a gestão curricular e promover a cooperação entre os professores, uma vez que “pareciam desenhadas para contrariar o individualismo e reduzir o isolamento dos professores, visto nelas se acolherem membros oriundos de vários grupos disciplinares e se integrarem em estruturas interdisciplinares mais agregadoras” (Sanches, 2009, p. 151).

A organização escolar não constitui um todo unido entre as diversas estruturas, existe antes uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os seus elementos de modo a preservarem a sua identidade, fomentando a imagem de um sistema *debilmente articulado*. Assim, os grupos disciplinares

“institucionalizados são microestruturas que têm potencialidades colegiais, desde que não se restrinjam às actividades burocráticas, desde que se organizem como modelos de rotatividade democrática e desde que se auto-regulem por flexibilidade estrutural e dinamismo aberto” (Sanches, 2000, p. 60).

Cada departamento é constituído por vários grupos de recrutamento e disciplinas que teoricamente têm afinidades entre si. Esta estrutura seria, em princípio, facilitadora na ascensão e aprofundamento de práticas colegiais entre os seus membros. Os departamentos curriculares foram instituídos com o objectivo de esbater fronteiras disciplinares e diluir certos poderes instituídos na escola, porém não estamos certas de que essas fronteiras se tenham esbatido, ou não se resumam a um somatório de grupos disciplinares em algumas escolas, como é evidenciado no gráfico, onde se apresenta a distribuição dos dados das escolas estudadas. Pretendemos destacar a Escola2, pois os resultados afastam-se da média das restantes escolas.

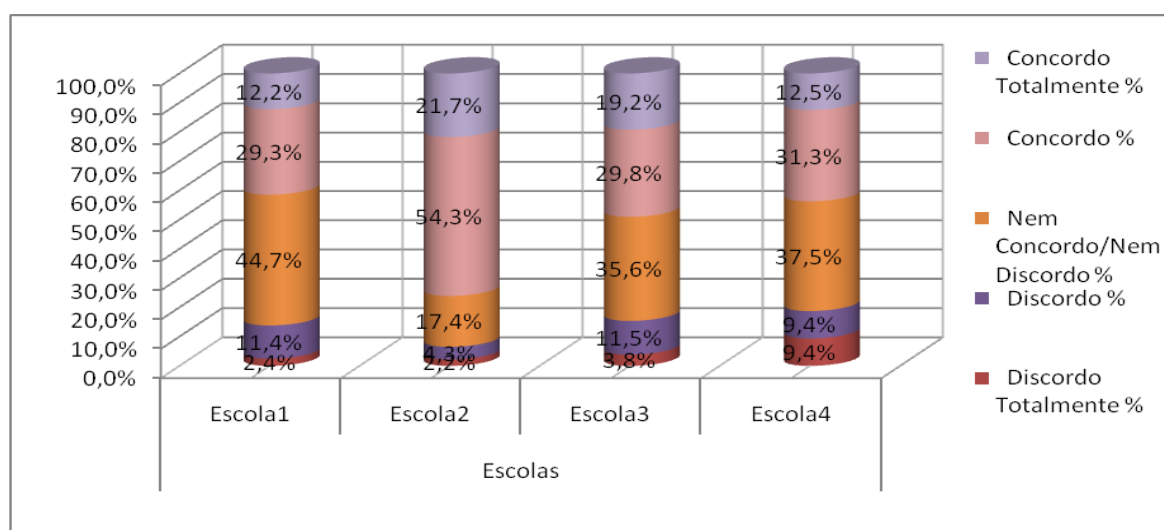


Gráfico 11 - TD19. A aglutinação dos grupos de recrutamento num reduzido número de departamentos promove a desvinculação fomentando uma menor participação dos docentes.

Com a imposição de seis departamentos continua a administração central a impor a colegialidade como um *instrumento de gestão técnica* e de controlo, tornando-se num *valor em si mesmo* e não um meio de valorizar as práticas colaborativas (Sarmiento, 2000; Neto-Mendes 2004). Importa referir que encontrando-se numa fase muito incipiente de implementação, esta questão carece de tempo para identificar os seus efeitos.

3.2.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização do trabalho docente

Após a apresentação e análise dos dados a que se reporta esta dimensão pretendemos evidenciar os seguintes aspectos:

- A intensificação do trabalho docente, percebida pela quase totalidade dos inquiridos, reveste-se de maior exigência e complexidade, bem como se reflecte no aumento de tarefas burocráticas e num maior controlo sobre os professores. Assim, é desejável para a maioria dos inquiridos que a estruturação do trabalho conduza à especialização de alguns professores para o desempenho de funções de cargos ou funções de avaliação;
- A necessidade de partilha e reflexão sobre a prática docente pode ser condicionada pela diversidade de tarefas e pela exigência na prestação de contas a que os professores estão sujeitos, porquanto existe pouco tempo para que se envolvam em verdadeiras culturas de colaboração, o que tem consequências na oportunidade de reflexão conjunta;
- A realização de trabalho colaborativo, ao nível da escola, relativo à planificação de actividades acolhe a concordância de uma maioria alargada de professores, tal como a partilha de ideias e materiais pedagógicos. Também a execução de trabalho cooperativo direccionado para a resolução de questões referentes a acções e práticas docentes é frequente para a maioria dos professores inquiridos;
- No interior do departamento curricular são recorrentes as práticas de realização de tarefas/acções em comum para uma maioria importante de professores, bem como é perceptível para uma maioria alargada a partilha de novas aquisições de conhecimentos científicos entre os seus elementos. A oportunidade e condições para analisar as práticas individuais, no departamento, assinalada de forma concordante por cerca de 60% dos inquiridos, patenteiam a colaboração como princípio articulador da acção;
- Ao coordenador, para uma maioria alargada de respondentes, é reconhecida legitimidade para o exercício do cargo, assim como é percebido, favoravelmente, que lhe é solicitado, presentemente, maior responsabilização e superior reconhecimento no seu desempenho. O grau de participação dos professores inquiridos, na sua maioria, não decresceu nos últimos anos, sendo a sua opinião e experiência consideradas no processo de tomada de decisão, circunstância que não deve ser alheia ao facto de a opinião do coordenador não prevalecer no processo de tomada de

decisão. Embora a motivação para o desempenho de cargos de coordenação seja baixa, a designação do coordenador pelo director apresenta-se como preocupante para a maioria dos respondentes. Conjuntamente o número reduzido de departamentos pode configurar, para cerca de metade dos inquiridos, a desvinculação e fomentar uma menor participação, não cumprindo desta forma o objectivo de esbater fronteiras disciplinares e a diluição de certos poderes instituídos na escola de modo a facilitar a promoção e aprofundamento de práticas de colaboração.

3.3. Relações entre os docentes

O *novo* profissionalismo tem como marca o trabalho em equipa, valorizando as culturas de colaboração e colegialidade, no desenvolvimento profissional dos docentes, que proporcionem ajuda e apoio com recurso à partilha de saberes (Hameline, 2001). A afirmação de que “ no meu departamento há oportunidade de desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos” reúne a concordância de 185 (60,7%) professores. A frequência/percentagem de resposta é distinta nos diversos Departamentos, como comprova o quadro, onde se destacam os Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões em que percentagem/frequência no nível de concordância é mais elevada.

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	1	5	0	0	0	1	7
	%	4,8%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	2,3%
Discordo	Frequência	3	23	4	3	8	3	44
	%	14,3%	28,8%	8,3%	8,1%	12,9%	5,3%	14,4%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	7	20	18	4	13	7	69
	%	33,3%	25,0%	37,5%	10,8%	21,0%	12,3%	22,6%
Concordo	Frequência	10	31	21	22	38	42	164
	%	47,6%	38,8%	43,8%	59,5%	61,3%	73,7%	53,8%
Concordo Totalmente	Frequência	0	1	5	8	3	4	21
	%	0,0%	1,3%	10,4%	21,6%	4,8%	7,0%	6,9%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XV - RD9. No meu departamento há oportunidade para desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos.

A capacitação de culturas colaborativas inscreve-se numa lógica de integração, onde os processos de decisão são mais informados o que implica momentos de partilha e de discussão da informação, bem como, coordenação e integração dessa informação (Formosinho & Machado, 2009). Assim é fundamental para 75,1% (229) dos professores a partilha de saberes, entre avaliados e

avaliadores, de modo a auxiliar o conhecimento e confiança mútuos. No que concerne à disposição das respostas relativamente ao nível de concordância, tendo como referencial os Departamentos verifica-se o seguinte: Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico 63,8%; Matemática e Ciências Experimentais 74,1%; Línguas 77%; Expressões 79%; Ciências Sociais e Humanas 83,8%; Educação Pré-Escolar 90,5%.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	5	2	0	0	1	8
	%	0,0%	6,3%	4,2%	0,0%	0,0%	1,8%	2,6%
Discordo	Frequência	0	2	1	1	4	3	11
	%	0,0%	2,5%	2,1%	2,7%	6,5%	5,3%	3,6%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	2	22	8	5	12	8	57
	%	9,5%	27,5%	16,7%	13,5%	19,4%	14,0%	18,7%
Concordo	Frequência	14	37	25	24	27	31	158
	%	66,7%	46,3%	52,1%	64,9%	43,5%	54,4%	51,8%
Concordo Totalmente	Frequência	5	14	12	7	19	14	71
	%	23,8%	17,5%	25,0%	18,9%	30,6%	24,6%	23,3%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XVI - RD7. O conhecimento mútuo favorece a confiança mútua, pelo que a partilha de saberes, entre avaliados e avaliadores, é fundamental.

Perante a questão “é fundamental a existência, na minha escola/agrupamento, de quem regule o trabalho dos outros, definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes”, regista-se a concordância de 48,9% (149) dos inquiridos. A percentagem/frequência dos professores que discordam é de 26,5% (81) próxima dos que se posicionam em “Nem Concordo/Nem Discordo” (24,6% - 75). À diversidade de lógicas de acção que proliferam na organização educativa subjaz a *lógica profissional* apoiada em dispositivos reguladores da acção pautados por critérios de competência, de modo a relativizar a *dimensão técnica* da profissão e valorizar a *dimensão pedagógica*. Quando observamos a tendência de resposta agrupada por departamentos verificamos que o Departamento do 1ºCiclo do Ensino Básico se afasta dos restantes aproximando-se a percentagem das opiniões concordantes (42,5%) das discordantes (37,6%), o que não ocorre nos restantes departamentos.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	9	1	2	5	5	22
	%	0,0%	11,3%	2,1%	5,4%	8,1%	8,8%	7,2%
Discordo	Frequência	4	21	6	8	10	10	59
	%	19,0%	26,3%	12,5%	21,6%	16,1%	17,5%	19,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	6	16	16	10	16	11	75
	%	28,6%	20,0%	33,3%	27,0%	25,8%	19,3%	24,6%
Concordo	Frequência	11	32	24	17	29	30	143
	%	52,4%	40,0%	50,0%	45,9%	46,8%	52,6%	46,9%
Concordo Totalmente	Frequência	0	2	1	0	2	1	6
	%	0,0%	2,5%	2,1%	0,0%	3,2%	1,8%	2,0%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XVII - RD11. É fundamental a existência na minha escola/Agrupamento de quem regule o trabalho dos outros definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes.

As culturas docentes do 1º Ciclo têm uma forma própria de estar e de intervir no seu meio, que emerge, particularmente, do regime de monodocência, em que “o trabalho é mais intenso com menos interrupções e descanso” (Séron, 2003) e, nesse sentido, a necessidade de assumir a sua identidade no espaço e no tempo em que actuam. Este processo identitário revela um processo dinâmico de construção da identidade que se dá ao longo das suas experiências, nos diversos espaços de actuação, conferindo sentido à tensão entre permanência e mudança (Nóvoa, 1995).

A participação como acção social tem associada a tomada de decisão, permitindo aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos e uma mediação activa nas estratégias e decisões, pelo que, a participação na tomada de decisão, nos órgãos onde têm assento, é assumida por 63,9%¹¹⁹ (195) dos docentes. Os dados que recolhemos permitem-nos afirmar que a percentagem é diferenciada quando convocamos a variável categoria profissional, ou seja, o grau de concordância é mais acentuado na categoria de professor titular, comparativamente com a categoria de professor, como o quadro comprova.

¹¹⁹ Esta percentagem sobe para 76,3% nos professores com mais de 30 anos de serviço (cf., apêndice IV).

		Categoria Profissional		Total
		Professor	Professor Titular	
Discordo Totalmente	Frequência	9	3	12
	%	4,2%	3,4%	3,9%
Discordo	Frequência	17	5	22
	%	7,9%	5,6%	7,2%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	67	9	76
	%	31,0%	10,1%	24,9%
Concordo	Frequência	112	60	172
	%	51,9%	67,4%	56,4%
Concordo Totalmente	Frequência	11	12	23
	%	5,1%	13,5%	7,5%
Total	Frequência	216	89	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XVIII - RD14. Habitualmente participo na tomada de decisão nos diferentes órgãos onde tenho assento.

A lógica de acção estratégica confere visibilidade ao actor *estratega*, evidenciando nas iniciativas as margens de liberdade, individuais ou colectivas, partilhadas por grupos de interesse que se unem para atingir um objectivo comum. Alguns autores admitem que as regras são estabelecidas por alguns actores, pois *nem todos estão munidos de recursos para participar nesse jogo*, (Silva, 2006). No caso dos nossos inquiridos, para 25,9% (79) a participação formal no interior do departamento é direccionada de modo a influenciar as decisões, discordando dessa afirmação 32,7% (100) dos respondentes. Porém a percentagem/frequência de professores que nem concordam/nem discordam atinge 41,3% (126). A multiplicidade de racionalidades e de interacções leva-nos a admitir “que mesmo em condições consideradas *óptimas* os actores podem não estar interessados em participar, que qualquer tipo de participação arrasta geralmente inconvenientes e não só vantagens, que os subordinados podem expressar maior ou menor desejo de participar, que o desejo de maior participação não é sinónimo de maior envolvimento” (Lima, 1998, p. 192).

As diferenciadas formas de actuação dos distintos actores, no interior da organização escolar, patenteiam as múltiplas facetas que a participação pode assumir em termos de mobilização de recursos e vontades, manifestando-se na forma de *participação reservada*. É desejável para 55,1% (168) dos professores ter uma intervenção mais relevante nos processos que envolvam aspectos profissionais como a avaliação de desempenho. Embora a percentagem de docentes que discorda seja reduzido (7,9%), cabe salientar que a percentagem dos que nem concordam nem discordam assume um valor de 37% (113).

A heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos, a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções, evoca a participação como princípio democrático. Assim, o processo de tomada de decisão, no interior da escola, é um processo democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados, na óptica de 44,9% (137) dos docentes. Embora 24,9% (76) discordem, constatamos que 30,2% (92) não concordam nem discordam. O quadro seguinte apresenta a distribuição de resposta pelas diversas escolas, onde se destaca a Escola1, com valores diferenciados, comparativamente com as restantes. Pela análise dos dados, atrás referida, referente à participação, podemos inferir que o grau de participação é superior no interior dos órgãos, (departamentos e outros), talvez os professores experienciem aí a sua participação mais *valorizada*, ou mais apropriada. Não podemos escamotear a possibilidade de, em algumas das orientações de resposta, estar implícito o novo modelo de administração e gestão das escolas consignado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

		ESCOLAS				Total
		Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	
Discordo Totalmente	Frequência	7	3	7	1	18
	%	5,7%	6,5%	6,7%	3,1%	5,9%
Discordo	Frequência	17	10	24	7	58
	%	13,8%	21,7%	23,1%	21,9%	19,0%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	38	14	29	11	92
	%	30,9%	30,4%	27,9%	34,4%	30,2%
Concordo	Frequência	55	18	39	11	123
	%	44,7%	39,1%	37,5%	34,4%	40,3%
Concordo Totalmente	Frequência	6	1	5	2	14
	%	4,9%	2,2%	4,8%	6,3%	4,6%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XIX - RD6. O processo de tomada de decisão na minha escola/agrupamento é verdadeiramente democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados.

A centralização da tomada de decisão é fomentada pela existência de professores titulares com funções de avaliador para 60,9% (186) dos docentes. A tomada de decisão afigura-se como a *primeira arena de conflito*, radicada em estratégias que traduzem a diversidade de interesses, que, não sendo disfuncional, é um imperativo que faz parte de um processo global em que as agendas e decisões não surgem a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas têm por base as influências e o poder de alguns actores e são resultantes de processos de negociação (Costa, 2003; Estêvão, 1998, Silva, 2006).

A organização educativa não se constitui como um todo unido. A sua realidade é complexa e heterogênea e o seu modo de funcionamento aproxima-se da concepção de um *sistema debilmente articulado*, pelo que, muitos dos seus elementos se encontram relativamente independentes em termos de intenções e acções, resultando em desarticulação entre os diversos órgãos e estruturas. Quando questionados se a negociação, no interior dos órgãos, é reduzida, ou seja, a abertura aos professores é apenas aparente, discordam deste pressuposto 41% (125) dos professores inquiridos. Apraz registar que a tendência para a opção “Nem concorda/Nem Discordo” reflecte a opinião de 34,1%, bem como concordam com esta afirmação 24,9% dos docentes. O gráfico seguinte mostra a tendência de resposta nas diversas escolas, onde a maior frequência de indecisos (50) se regista na Escola1. A heterogeneidade que caracteriza os diversos actores, a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas acções, bem como o seu potencial de intervenção e mudança interpela lógicas de acção negociadas entre grupos no interior da organização (Silva, 2006).

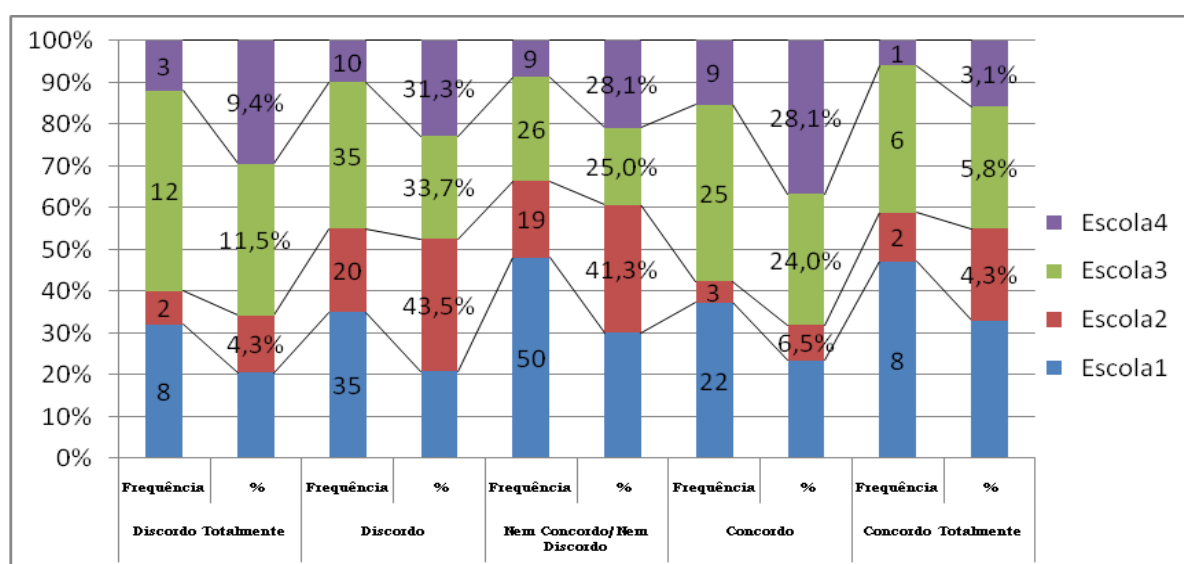


Gráfico 12 - RD15. Na minha escola/agrupamento a negociação, no interior dos órgãos (Departamentos e outros) é reduzida, ou seja, a abertura aos professores é apenas aparente.

A recontextualização das políticas nacionais numa *agenda globalmente estruturada* para a educação (Dale, 2001) tem ficado associada a uma mudança de paradigma “marcada por uma lógica gerencialista, tecnocrática, de gestão de recursos humanos em tempo de recursos escassos” (Lima, 2006, p. 21). Assim, o modelo (professor e professor titular) preconizado pelo ECD, caracterizado pela *racionalidade* e pela *eficiência*, não favorece o encontro e a colaboração entre os professores no entender de 270 (88,5%) inquiridos. De forma semelhante quando questionados se o modelo favorece o confronto e a concorrência, tendencialmente as respostas atingem valores muito próximos, ou seja,

concordam 241 (79%) dos docentes auscultados emergindo a possibilidade de *desprofissionalização*, desmotivação e conflitualidade gerando “grande competitividade entre os professores - contra a cooperação, que é um valor do próprio estatuto” (Lima, 2006, p. 21). Os sentidos de resposta a estas duas questões sugerem uma certa discrepância de informação quando reportados a questões anteriores como a colaboração e participação. Todavia a forma como foi colocada a questão, “o modelo (professor e professor titular) resultante deste ECD favorece o encontro e a colaboração entre os professores”, divisão administrativa resultante do ECD, que aparentemente só teve efeitos práticos no desempenho de cargos, ou na designação de professores com funções de avaliador, sugere que os sentidos de resposta se reportam, neste contexto, a uma suposta evidência. Julgamos oportuno, ainda, referir que talvez a resposta dos professores a esta mudança no seu estatuto privilegiando nas suas interacções a colaboração, a colegialidade, o trabalho em equipa, a participação, se deva a diferentes mandatos atribuídos à escola e à consequente intensificação do trabalho e complexidade das tarefas e não tanto à diferenciação profissional e funcional inscrita no ECD. O modelo de avaliação, preconizado no ECD, apresenta-se como mais problemático, contudo não dispomos de dados que nos permitam inferir quais as suas implicações, pois no período em que decorreu esta investigação ainda decorria o primeiro ciclo de avaliação.

A pluralidade de discursos e justificações em torno da escola, imbricada na multiplicidade de racionalidades dos seus actores, cada qual com um sentido específico, patenteia a sua *múltipla* identidade que a pode transformar quer no espaço do *bem comum* quer numa organização *gerencial*, (Derouet, 2002). O entendimento de que a escola tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional é um pressuposto com que concordam 55,1% (168) dos docentes¹²⁰, sendo que a percentagem dos que discordam (18%) é reduzida, bem como daqueles que não definem a posição (26,9%). Quando observamos os resultados tendo por referência as diversas escolas verificamos que a tendência das respostas concordantes se aproxima.

¹²⁰ Os resultados indicam uma tendência inferior nos docentes do sexo masculino, ou seja, apenas 44,2% dos inquiridos concordam (cf., apêndice IV).

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	5	1	3	2	11
	%	4,1%	2,2%	2,9%	6,3%	3,6%
Discordo	Frequência	22	2	16	4	44
	%	17,9%	4,3%	15,4%	12,5%	14,4%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	27	17	28	10	82
	%	22,0%	37,0%	26,9%	31,3%	26,9%
Concordo	Frequência	61	23	49	16	149
	%	49,6%	50,0%	47,1%	50,0%	48,9%
Concordo Totalmente	Frequência	8	3	8	0	19
	%	6,5%	6,5%	7,7%	0,0%	6,2%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XX - RD10. A minha escola/agrupamento tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional.

A introdução de regras através de normativos inscritos num modelo de regulação burocrática não granjeou maior atenção dos professores. Assim a produção acentuada de legislação pelo ME não aumentou o interesse pelo seu conhecimento em 64,9% (198) dos inquiridos. Porém, conforme anteriormente referido, estar informado sobre os normativos legais que regem a profissão docente é uma preocupação para uma larga maioria (82, 6%) dos inquiridos, mas só 63% (192) dos professores pautam o desempenho profissional pelo cumprimento dos normativos legais. Embora elementos burocráticos configurem dimensões observáveis nas organizações educativas, provenientes da existência de regras normas e regulamentos (Silva, 2004), as desarticulações podem manifestar-se entre intenções e acções, meios e fins e os acontecimentos parecem estar relacionados temporariamente mais do que relacionados logicamente (Weick, 1976).

A eficiência instrumental de modo a adequar os meios aos fins, inscrita numa racionalidade burocrática que determina *a priori* a acção, norteia um comportamento conformista dos actores e o carácter *predictivo* das acções organizacionais, referenciáveis a uma *lógica de serviço público*. Assim, perante a afirmação “frequentemente na minha escola/agrupamento a justificação das acções e práticas educativas é feita com base no estabelecido na lei”, a sua percepção de forma concordante é assinalada por 217 (71,1%) dos docentes inquiridos. A percentagem de docentes que se posicionam em “Nem concordo/Nem Discordo” é de 23%.

A *focalização normativa*¹²¹ permite evidenciar, considerando o *plano da acção*, que as orientações internas são uma reprodução dos normativos legais para 71,1% (217) dos professores, “mesmo no caso de uma execução em conformidade, a execução redundava quase sempre em uma reinterpretação, estando condicionada por múltiplos factores” (Lima, 1998, p. 175). Quando analisamos a tendência de resposta nas diferentes escolas (cf., apêndice IV), em que decorreu o estudo, verificamos que as percentagens que se concentram no grau de concordância têm valores muito próximos dos 70%, com excepção da Escola4 que se situa nos 81,3%. Esta orientação de resposta tem distribuição diferenciada quando convocamos a variável Departamento, como se pode observar no quadro, o que enfatiza a existência de diferentes racionalidades lógicas e interesses, que o sistema burocrático não consegue controlar, inscritas em sentido *centrífugo* característico da *face* política das organizações.

		DEPARTAMENTO						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	2	0	0	0	3	5
	%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	1,6%
Discordo	Frequência	0	1	0	3	1	3	8
	%	0,0%	1,3%	0,0%	8,1%	1,6%	5,3%	2,6%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	0	29	8	8	16	14	75
	%	0,0%	36,3%	16,7%	21,6%	25,8%	24,6%	24,6%
Concordo	Frequência	19	39	30	22	33	31	174
	%	90,5%	48,8%	62,5%	59,5%	53,2%	54,4%	57,0%
Concordo Totalmente	Frequência	2	9	10	4	12	6	43
	%	9,5%	11,3%	20,8%	10,8%	19,4%	10,5%	14,1%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XXI - RD3. As orientações internas são uma reprodução dos normativos legais, consequência do acréscimo de controlo burocrático dos serviços do ME sobre a minha escola/agrupamento.

Embora a dimensão burocrática permita enquadrar ou legitimar as acções, dando protecção e segurança aos actores, *o recurso às zonas de incerteza e aos trunfos disponíveis* promove desarticulações e *re-articulações entre a regra e o contexto*, construídas *na acção e pela acção*. Assim, a *infidelidade*¹²² normativa emerge como contraponto ao normativismo burocrático que se inscreve na “*fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias” (Lima, 1998, p. 176). Os professores maioritariamente (45,6%) concordam que os ajustes/adaptações internos aos normativos

¹²¹ Cf. Lima (1998, p. 169) estruturas e regras formais determinadas pela administração central que comumente designamos por legislação.

¹²² Cf. Lima (1998).

tendem para a sua exequibilidade/clarificação, pese embora 109 dos inquiridos se posicione em “Nem/Concordo Nem/Disordo”. As respostas sofrem algumas oscilações conforme os departamentos, concretamente no Departamento de Educação Pré-Escolar em que 47,6% discordam e 42,9% concordam e no Departamento de Línguas 56,3% concordam. Nos restantes Departamentos a percentagem é similar à média (45,6%).

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	5	2	0	2	1	10
	%	0,0%	6,3%	4,2%	0,0%	3,2%	1,8%	3,3%
Discordo	Frequência	10	10	4	7	7	9	47
	%	47,6%	12,5%	8,3%	18,9%	11,3%	15,8%	15,4%
Nem Concordo/Nem Disordo	Frequência	2	34	15	16	20	22	109
	%	9,5%	42,5%	31,3%	43,2%	32,3%	38,6%	35,7%
Concordo	Frequência	9	28	27	13	31	24	132
	%	42,9%	35,0%	56,3%	35,1%	50,0%	42,1%	43,3%
Concordo Totalmente	Frequência	0	3	0	1	2	1	7
	%	0,0%	3,8%	0,0%	2,7%	3,2%	1,8%	2,3%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XXII - RD4. Os ajustes/adaptações internos aos normativos tendem para a sua exequibilidade/clarificação

Estes dados quando confrontados com as respostas dos departamento à questão anterior evidenciam que as adaptações/ajustes internos dos normativos não são percebidos de forma concordante no Departamento de Educação Pré-Escolar pela maioria dos inquiridos, registando-se o oposto no Departamento de Línguas. Importa ainda referir que em todos os departamentos o grau de concordância com esta afirmação regista valores inferiores comparativamente com os dados reportados à questão anterior. Perante estes resultados poderemos questionar se as orientações internas sendo uma reprodução dos normativos legais, os seus ajustes/adaptações internos tendem a clarificá-los ou a obstaculizá-los?

Segundo alguns autores, a avaliação deve ser uma das prioridades do ponto de vista da monitorização do desempenho dos diversos intervenientes no processo educativo e da aferição da qualidade global do sistema educativo. Porém, a dimensão técnico-burocrática capaz de produzir fenómenos de objectivação e individualização da avaliação, (nos vários normativos legais faz-se

referência a princípios que consagram o desempenho e o mérito, a excelência e a qualidade) de modo a aumentar o enfoque na *performance* individual, norteia uma permanente tensão entre “desenvolvimento profissional e prestação de contas, controlo profissional e controlo burocrático” (Machado & Formosinho, 2009, p. 299). Para 87,6% (267) dos professores a mudança introduzida pelo modelo de avaliação de desempenho docente pode alterar o funcionamento da escola e induzir conflitos.

A focalização na prestação de contas do desempenho docente e na melhoria da qualidade da escola realçam a centralidade dos professores, como sujeitos da mudança, associadas à promoção do desenvolvimento profissional. Os factores burocráticos “próprios de uma avaliação para o controlo” (Machado & Formosinho, 2009, p. 305), que enformam este modelo de avaliação, preconizam *primeiro a classificação depois a avaliação de desempenho*. Assim, este modelo de avaliação promove o acréscimo de competição entre os professores para uma larga maioria (87,95) dos inquiridos.

A forma como decorreu o concurso de acesso à categoria de professor titular, através de um formulário electrónico capaz de produzir resultados automáticos, dispensando a interferência de qualquer juízo, seguindo-se a via mais fácil em termos administrativos, resultou num *simulacro de avaliação* (Lima, 2007). Não tendo valorizado os professores com manifesto prestígio entre os seus pares, fundamentado na sua experiência e currículo profissional, a designação do Professor Titular com funções de avaliador motivou descontentamento junto dos avaliados em 63,9% (195) dos professores inquiridos. Esta percepção varia nas Escolas 2, onde a percentagem é de 43,5% e 4 que atinge os 75%.

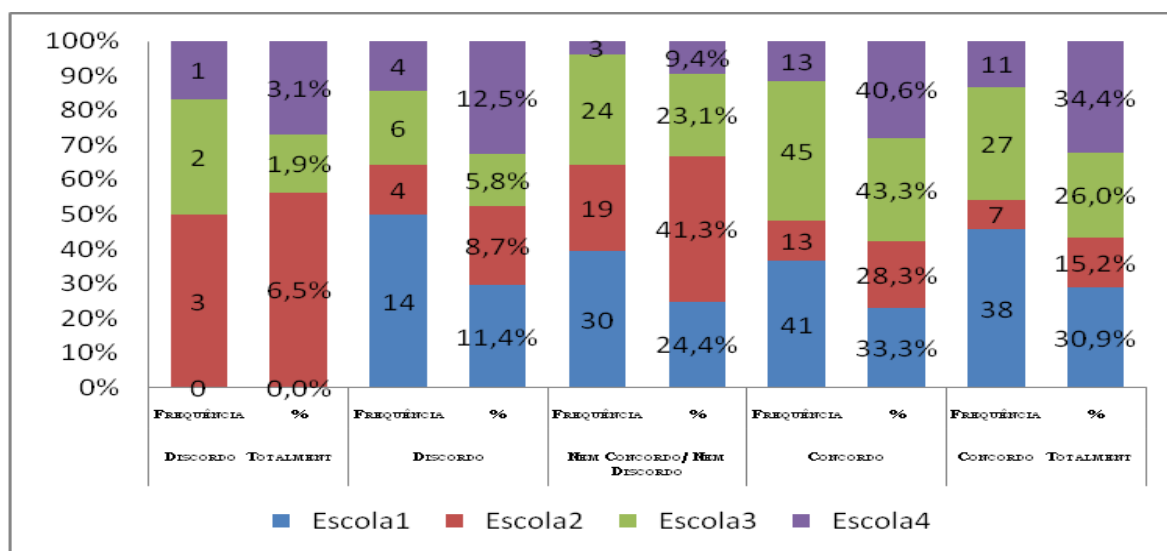


Gráfico 13 – RD13. Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.

Relativamente à categoria profissional (cf., apêndice IV) os dados indicam que o nível de descontentamento é maior na categoria de Professor, que regista 69%, quando comparado com a de Professor Titular (51,7%). As orientações de resposta a esta questão podem indicar que ser professor titular não basta para ser avaliador, o reconhecimento junto dos pares não lhe confere legitimidade para tal, pelo que seria desejável que a estruturação do trabalho possibilitasse a especialização de alguns professores para o exercício de funções de avaliador, tal como patenteado, anteriormente, pela maioria dos inquiridos.

A confiança que os avaliados depositam no seu avaliador é proporcional ao descontentamento que a sua designação motivou, como se pode verificar através da análise comparativa dos gráficos 13 e 14, sendo esta diferença assinalável na Escola3, onde 36,5% dos professores avaliados depositam confiança no avaliador e 69,3% concordam que a designação do professor avaliador motivou descontentamento junto dos avaliados.

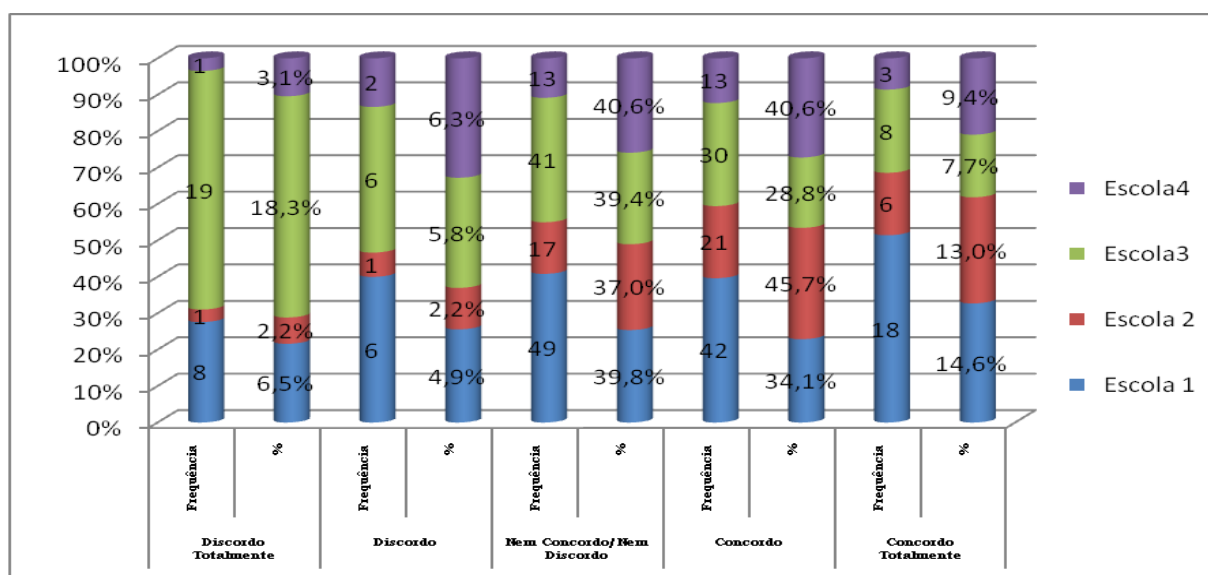


Gráfico 14 – RD20. Depósito confiança no meu avaliador.

A legitimidade do professor avaliador obtém registos diferenciados nos diversos departamentos, como se pode observar no quadro que se apresenta:

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	2	15	4	1	3	4	29
	%	9,5%	18,8%	8,3%	2,7%	4,8%	7,0%	9,5%
Discordo	Frequência	1	5	1	2	5	1	15
	%	4,8%	6,3%	2,1%	5,4%	8,1%	1,8%	4,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	14	40	21	13	17	15	120
	%	66,7%	50,0%	43,8%	35,1%	27,4%	26,3%	39,3%
Concordo	Frequência	3	18	17	12	29	27	106
	%	14,3%	22,5%	35,4%	32,4%	46,8%	47,4%	34,8%
Concordo Totalmente	Frequência	1	2	5	9	8	10	35
	%	4,8%	2,5%	10,4%	24,3%	12,9%	17,5%	11,5%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quadro XXIII - RD20. Depósito confiança no meu avaliador.

3.3.1. Síntese dos dados referentes à (re)organização das relações entre os docentes

Tendo por base os resultados apresentados e analisados nesta dimensão propomos, seguidamente, salientar alguns pontos que julgamos de interesse no âmbito desta investigação:

- A oportunidade de desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos reúne a concordância da maioria dos inquiridos com particular destaque em alguns departamentos. A capacitação de culturas colaborativas inscreve-se em momentos de partilha e de discussão da informação pelo que a partilha de saberes entre avaliados e avaliadores favorece o conhecimento e confiança mútuos, pressuposto com que concorda a larga maioria dos inquiridos.
- A percepção, por maioria escassa, de que o processo de tomada de decisão, no interior da escola, é democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados revela que o grau de participação é diferenciado, porquanto, a participação na tomada de decisão nos órgãos onde têm assento é assumida por uma maioria acentuada dos inquiridos. É desejável, similarmente, para a maioria, ter uma intervenção mais relevante nos processos que envolvam aspectos profissionais como a avaliação de desempenho. Todavia, a participação quando direccionada, no departamento, de modo a influenciar as decisões o envolvimento só é evidenciado por um pequeno grupo;
- O modelo de professor preconizado pelo ECD não favorece o encontro e a colaboração entre os professores emergindo o confronto e a concorrência, propósito que, aparentemente, não teve efeitos

práticos, porquanto as culturas de colaboração e colegialidade, o trabalho em equipa, marcam as interacções entre os docentes. A consciencialização/interiorização, pela maioria dos professores, de diferentes missões atribuídas à escola, bem como a emersão do professor como trabalhador com deveres para além da sala de aula, pode justificar o entendimento, da maioria dos inquiridos, que a escola tem hoje mais qualidade e procura utilizar os recursos de forma mais racional;

- Embora a maioria dos professores pautе o seu desempenho profissional pelo cumprimento dos normativos legais e procure o seu conhecimento, a produção acentuada de legislação não concorreu favoravelmente, ou seja, não aumentou o interesse, para o seu conhecimento, manifestando desarticulação entre as intenções e acções;
- A focalização normativa evidencia a concordância, de uma larga maioria, com a justificação das acções e práticas, feita com base no estabelecido na lei. Similarmente, as orientações internas são percebidas por um número alargado de inquiridos como reprodução dos normativos legais, mas perante a possibilidade de os ajustes/adaptações internos aos normativos tenderem para a sua exequibilidade/clarificação a concordância reúne somente uma maioria escassa de opiniões;
- O modelo de avaliação, segundo uma maioria alargada de respondentes, pode alterar o funcionamento da escola e ser indutor de conflitos que emergem do acréscimo de competição entre os professores. O facto de o concurso de acesso à categoria de professor titular não ter valorizado os professores com manifesto prestígio entre os seus pares, a designação do professor titular com funções de avaliador motivou descontentamento junto dos avaliados. A confiança que os avaliados depositam no seu avaliador é proporcional ao descontentamento que a sua designação motivou.

4. Análise das questões de resposta aberta

No inquérito por questionário (cf. apêndice I) foi integrada uma questão de resposta aberta em cada uma das dimensões, de modo a que os inquiridos pudessem emitir, se entendessem, a sua opinião/comentário no âmbito da implementação do ECD. Assim, relativamente à profissão docente colocámos a seguinte questão “se pretender fazer algum comentário sobre o contexto de implementação do ECD e a sua repercussão na profissão docente, ou clarificar algum aspecto referente a esta dimensão, utilize o espaço que se segue”; quanto ao trabalho docente foi proposto aos respondentes “se julgar oportuno fazer algum comentário sobre o trabalho docente que não veja reflectido nas afirmações anteriores ou clarificar algum aspecto referente a esta dimensão, utilize o

espaço que se segue”; no tocante às relações entre os docentes foi indicado que, “se considerar oportuno fazer algum comentário sobre esta dimensão ou evidenciar algum aspecto relativo às relações entre os docentes, use o espaço que se segue”. A dimensão que agregou mais respostas foi a profissão docente (22), a que se seguiu o trabalho docente (15) e por último as relações entre os docentes (11), num total de 48 respostas.

Estas questões permitem interpretar e desocultar alguns dos significados subjacentes aos discursos dos professores. Assim, agrupamos o seu conteúdo em categorias de análise (cf. apêndice V) resultante de um procedimento aberto, que emergiu da sua leitura, e enforma um processo essencialmente indutivo, de modo a servir os interesses da investigação, de que seguidamente se dá conta. O conteúdo das questões de resposta aberta reporta-se a quatro categorias de análise, abaixo elencadas, concretamente: implicações do ECD na profissão docente; pressupostos e tensões no plano de acção; implicações do modelo de avaliação de desempenho; e resposta(s) dos professores.

4.1. Implicações do ECD na profissão docente

A aprovação do ECD, coincidente com o período de *congelamento* das carreiras da função pública, resultou de imposição unilateral, na qual muitos professores não se revêem. Neste espectro de mudança a escola tende a ser reduzida a um artefacto mais ou menos homogêneo, ignorando as construções sociais dos seus actores, e marcado por uma matriz economicista, uma lógica *gerencialista*, aspectos que sobressaem na opinião dos professores inquiridos:

“O ECD veio acabar/matar com a beleza do ensino que existia há cinco anos atrás!!! Está a ser a morte do ensino público!!!” (I 196).

“Em momento algum a opinião dos professores acerca do ECD foi tida em conta como até aqui aconteceu. Convidar os professores a conhecer, a reflectir, a partilhar o ECD e a fazerem propostas que contribuíssem para uma versão definitiva capaz” (I 262).

“O ECD não pretende valorizar o papel do professor na sociedade, nem melhorar o sistema de ensino/educação, mas somente evitar a progressão dos professores e a diminuição das despesas com a educação” (I 293).

As alterações preconizadas pelo ECD na profissão docente, dividindo a carreira em duas categorias, com diferenciação profissional e funcional, meramente burocrática, quando todos exercem a mesma função, traduziram-se, segundo os inquiridos, num dos efeitos corrosivos da vida escolar que é urgente corrigir:

“Não concordo com a divisão da carreira entre titulares e não titulares, principalmente pela forma como foi implementada, embora eu seja professor titular. Considero que os normativos legais que levaram alguns professores a professor titular e outros não conseguiram, trouxeram à carreira docente a maior injustiça de que tenho memória (30 anos)” (I 109).

“É urgente tentar corrigir os parâmetros que levaram à nomeação do professor titular, porque considero que toda a instabilidade sentida hoje nas escolas resultou desses critérios que foram totalmente injustos e não traduzem a verdade” (I 275).

Os docentes inquiridos referem-se, ainda, ao imperativo de empreender uma cultura de excelência *desligada/desarticulada* das especificidades e condições de trabalho, tributária de um professor mais flexível e abstracto, substituindo o *empenhamento* pelo *desempenho*, capaz de responder a exigências externas e a objectivos pré-determinados (Ball, 2002):

“Somente divide em categorias; não apura a “excelência” do docente; não leva a melhores práticas nem orienta nesse sentido; valoriza a burocracia em detrimento do aperfeiçoamento profissional” (I 192).

“A profissão docente com o actual ECD foi relativizada, desqualificada e desclassificada. O professor tem de ser uma figura respeitável e ter condições para ser respeitado. Neste momento, o professor é usado como um saco de boxe onde todos podem ter razões para bater. É também utilizado pelo ME para esconder irresponsabilidades, incompetências e incapacidades dos governos sucessivos. Este ME quer desresponsabilizar-se do processo educativo e adoptar uma máxima “Terrorismo Político” (I 101).

O modelo de professor resultante deste ECD favorece o confronto e a concorrência e traduziu-se, genericamente, na substituição de um modelo de professor encarado como o elo mais forte, por outro onde é o elo mais fraco, como um problema relativo ao bom funcionamento do sistema (Correia, 2006).

“Divisão nítida entre colegas com mais intrigas e inimizades” (I 232).

“Os normativos constantes no ECD relativos à divisão da carreira docente e à avaliação incentivam à competição pouco saudável, são geradores de conflito, promovem a desconfiança e a insegurança entre os professores e favorecem a existência de mau ambiente na escola” (I 272).

4.2. Pressupostos e tensões no *plano de acção*

A *identidade* profissional foi desafiada, mobilizando a *fabricação de identidades* que perspectivam novos modos de ser professor. Porém, a tentativa de substituir *o velho profissional* pelo *novo profissional*, condicionada pelo quadro jurídico-normativo, agrega o professor a um *executor técnico* de orientações. Os desempenhos individuais servem como medidas de produtividade e

rendimento que impelem os professores a reflectir sobre si, a aumentar a sua produtividade, instituindo uma cultura de *performatividade* e ilustram de forma clara a mudança de atitude perante a profissão, pois “a reforma não muda apenas o que fazemos. Muda também quem nós somos” (Ball, 2002).

“Hoje em dia a saturação é diária em doses variáveis. A acção/visão global direccionada para um fim esfuma-se. Age-se em função de pressões que nem sempre são prioridades...é pena. O sentido de ser professor diluiu-se drasticamente” (I 133).

“Se se cumprisse tudo aquilo que os actuais incompetentes do ME querem, 24 horas por dia não chegavam. No 1º ciclo é uma vergonha o que se passa; é o caos total: turmas de vários anos, retenções praticamente proibidas, programas muito extensos, irresponsabilidade de pais, é quase obrigatório relevar a falta de trabalho e penalizar quem trabalha...é uma vergonha, uma mentira” (I 101).

A *intensificação* do trabalho docente traduziu-se no volume de trabalho, na complexidade das tarefas e no aumento das tarefas burocráticas, geradoras de “um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores, o que acaba por ter implicações negativas na sua saúde emocional” (Gewirtz, 2002, p. 75). A concepção burocrática do trabalho docente com recurso a normas detalhadas que determinam a acção *a priori*, induz a fragmentação do trabalho e o carácter *predictivo* das acções organizacionais (Lima, 1998). As mudanças em curso no trabalho docente apoiam a tese da intensificação que cria uma carga crónica de trabalho, reduz a qualidade, destrói a sociabilidade ao dificultar reuniões e encontros e é parte dinâmica de desqualificação intelectual (Séron, 2003), acentuando o desequilíbrio entre o volume das contribuições profissionais e a qualidade das retribuições simbólicas (Correia & Matos, 2001).

“Existe muito mais burocracia relativamente ao trabalho dos professores e há complexidade das tarefas” (I 29).

“As dificuldades que os professores sentem ao nível do trabalho em grupo/grande grupo, residem simplesmente na burocracia que diariamente lhes ocupa tempo e que muitas vezes leva ao *stress* constante que irá certamente condicionar o desempenho docente e as relações interpessoais” (I 262).

A procura de padrões de qualidade tributários da prestação de contas e da competitividade inscrevem-se na justificação das acções e práticas docentes e no controlo sobre o seu desempenho.

“Sinto-me frustrada com o “papel de professor” quando ele é importante para as estatísticas, neste momento. A escola não pode ser considerada como uma empresa, não pode funcionar com números estatísticos, mas com formação de indivíduos” (I 255).

A ênfase em desempenhos individuais assentes na valorização/distinção e no reconhecimento do mérito individual do desempenho profissional, tal como preconiza o ECD, divide os professores, particularmente, quanto a retribuições/compensações. O ECD pretende ser um instrumento

pragmático, de modo a envolver os professores numa cultura de *performatividade*, que os torna *continuamente responsáveis e constantemente observados* (Ball, 2002).

“Para quem conhecia e cumpriu o antigo ECD, hoje não conheço totalmente o ECD, mas sei que não deu mérito ao professor” (I 250).

“O rigor e o reconhecimento do mérito no desempenho profissional devem como em todas as carreiras ser valorizados, no entanto, os modelos usados pelo ECD não são os mais adequados” (I 291).

Quando, por um lado, se afirma a necessidade de maior exigência, de excelência e por outro, *à priori*, se estabelecem quotas para as classificações ditas de mérito, impele-se a um profissional “colonizado, que deve prestar contas e, em geral, é basicamente orientado para indicadores de desempenho, concorrência, comparação, para reagir positivamente” (Ball, 2005).

“Sendo o meu trabalho reconhecido, será recompensado?” (I 117).

“Considero fundamental a valorização do mérito e de quem realmente trabalha pelo e com os alunos; no entanto esta polarização não deve ser de forma nenhuma realizada através da burocratização estúpida do trabalho do professor – no meu “mundo perfeito e cor-de-rosa” o professor não necessita de tantos papéis e tantas leis – precisa sim de mais humanismo, sensibilidade e respeito por parte dos alunos, pais e sociedade em geral (algo que o actual ECD e a actual (M) sinistra estão a destruir” (I 159).

Os padrões de qualidade, inscritos nos discursos oficiais, tendem a reduzir o profissionalismo docente à execução técnica, *competente mas acrítica*. Embora, sintam diminuído o seu *status* profissional e social, resultante da ambiguidade entre *profissional*, assente na valorização do saberes específicos “que guarde o que melhor resiste da imagem do professor”, e o *funcionário*, assimilado à condição de técnico executante, estrito aplicador de medidas programáticas” (Matos, 2008a). A representação negativa que a profissão tem num grupo alargado de professores revela uma experiência subjectiva vivida numa base diária de falta de reconhecimento social e marcado “pelo silenciamento sofredor, umas vezes calculista, outras indignado, dos próprios profissionais” (Matos, 2008a).

“O sentir-se professor acabou. Hoje a escola enjoa e trabalha-se por obrigação e não por missão” (I 287).

“O que aconteceu foi que para atingir (mais) os professores, criaram-se cargos cujo objectivo é arranjar laçaios para implementar um sistema que não é aceitável. Para agravar tudo isso, deram “poder” aos que, no passado mais prevaricaram, achando-se agora muito importantes. Não há razão nenhuma para haver duas categorias de professores. Se querem poupar dinheiro aumentam o número dos escalões. Esta situação só trás mais tensão e proporciona quezílias entre os professores” (I 101).

4.3. Implicações do modelo de avaliação de desempenho

A procura de uma cultura de excelência, onde o trabalho dos professores é continuamente regulado e monitorizado, direcciona a acção do professor para a obtenção de resultados. O modelo de avaliação, centrado na crença de que aquilo que se mede é verdadeiro, evidencia “uma crescente ênfase no desempenho, entendendo este como o oposto do processo” (Gewirtz, 2002, p. 77), evocado na valorização do produto.

“A avaliação tem de existir mas de uma forma justa, com parâmetros que definam o que é o professor nas diferentes vertentes, e seja efectuada por alguém a quem seja reconhecida capacidade de avaliar” (I 275).

“A avaliação é burocrática e centralizada. O coordenador não tem formação acrescida. O professor titular é uma “fraude”. Sou professor titular e discordo, não o sou pelo mérito, mas por “pontos”. Concordo e quero a avaliação exigente, muito exigente, mas por professores eleitos pelo seu “projecto” para coordenador” (I 253).

A mudança introduzida pelo actual modelo de avaliação de desempenho pode alterar o funcionamento da escola e induzir conflitos. A sua dimensão técnico-burocrática, com incidência no desempenho individual, promove o acréscimo de competição, na busca do mérito e da excelência

“Com este modelo de avaliação caminhar-se-á para uma maior injustiça na avaliação dos docentes. Quanto às relações entre os docentes serão cada vez mais conflituosas” (I 123).

Os dispositivos que regularam o concurso de acesso a professor titular recusaram “a possibilidade de uma avaliação séria e credível aos candidatos” (Lima, 2007a), não dotando a escola, como pretendia o Ministério da Educação, de um *corpo docente qualificado, com mais experiência e formação*, foram sim tributários de um *simulacro de avaliação*. Consequentemente, a designação do professor titular com funções de avaliador motivou descontentamento junto dos professores.

“Como é possível que um colega professor de ontem para hoje passe a titular sem qualquer outra coisa que não tenha sido o facto de ter mais pontos ou menos pontos. Que formação tem para ser avaliador se ontem era tão competente na matéria como todos os outros?” (I 290).

“O conselho pedagógico cumpre a função de regular o trabalho dos outros definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes. Não entreguei objectos individuais e não compactuo com este processo e com o ECD actual portanto não vejo ninguém na escola como meu avaliador; os meus avaliadores são e serão sempre as regras da ética, do conhecimento, os meus alunos e o produto que trago de novo para a escola – o meu trabalho” (I 159).

Ao Coordenador de Departamento é solicitada maior responsabilização na condução/coordenação do processo de avaliação. Porém, a sua designação pelo Director apresenta-se como inquietante e centralizadora.

“A escolha pelo director de coordenadores ou outros campos é mais uma machadada no ensino e no bom ambiente que existia nas escolas” (I 196).

“O coordenador vai ser uma “correia da burocracia” numa escola burocrática e centralista (gestão = director). A educação vai ser encarada como uma tarefa/função, não como missão” (I 253).

4.4. Resposta(s) dos professores

A imposição de um estatuto que é profundamente rejeitado pela classe docente¹²³, marcado por fortes constrangimentos burocráticos. A primeira resposta foi o abandono (reforma) de um número alargado de professores, foram *varridos do sistema os velhos profissionais* de modo a atingir *uma educação melhor e mais eficiente*¹²⁴.

Outra resposta tem sido a sua “relutância em se implicarem nas políticas” (Gewirtz, 2002, p. 86), cumprem as suas imposições mesmo sabendo que não são do interesse dos alunos.

“O novo ECD com duas categorias vai levar os professores (e a mim fundamentalmente) ao desleixo “docente” e a ser funcionário público. À educação e à escola leva-a à burocracia e à prática desinteressante” (I 253).

Contudo, existe, ainda, um grupo que procura *criativamente* resistir às exigências impostas à profissão, *desenvolvendo novas formas de falar sobre a educação*¹²⁵.

“A união entre os professores é importantíssima para se conseguir ultrapassar o desaire em que se encontra o ensino hoje” (I 255).

“Ninguém poderá pescar um peixe sem a cana e os respectivos elementos que fazem parte, daí que o professor não pode realizar a sua actividade docente, especialmente, na vertente científico-pedagógica sem materiais e instrumentos didácticos adequados. Não pode estar constantemente a gastar dinheiro do seu salário para corresponder às exigências do sistema educativo. Necesita de fazer “formação” em todas as horas do dia, menos nas poucas que lhe restam para a sua família, porque os seus filhos também são alunos noutras escolas e também necessitam de afecto” (I 98).

¹²³ A carreira docente não é atractiva nem mobilizadora, a profissão docente não é dignificada nem valorizada e o processo de avaliação instiga a arbitrariedades, são alguns dos argumentos apontados por professores e organizações sindicais.

¹²⁴ Cf., Goodson (2008).

¹²⁵ Cf., Gewirtz, (2002, p. 87).

5. Conclusões do estudo empírico

Da análise da informação recolhida através dos inquéritos pretendemos, seguidamente, evidenciar alguns aspectos, que enquadram o objecto de estudo desta investigação, de modo a apreender, num contexto específico, a forma como os professores *vivem* a profissão esboçada pelo ECD da XVII Legislatura. Procurou-se conhecer os entendimentos dos professores sobre a profissão, o trabalho e as relações entre os docentes no contexto das mudanças, que interpelam as lógicas de (inter)acção e desafiam a sua identidade profissional, à luz da diferenciação estatutária recente.

- A (des)regulação fomentada pelo ECD na profissão docente, dividindo a carreira em duas categorias, quando todos exercem a mesma função, condiciona a autonomia profissional evidenciada nos saberes específicos que identificam a docência como profissão. A hierarquização burocrática traduzida na divisão da carreira em duas categorias gera tensões no plano da acção. Os padrões de qualidade sustentados nos discursos oficiais, tendem a reduzir o profissionalismo docente à execução técnica, competente mas acrítica, capaz de responder a exigências externas. Este desafio à identidade profissional fomenta a mobilização de *identidades ocasionais* (Day, 2007) e/ou a *fabricação de identidades*, (Lawn, 2001) que perspectivam novos modos de ser professor e de estar na profissão inscritos em diferentes missões atribuídas à escola emergindo o professor como trabalhador com deveres para além da sala de aula. A preocupação permanente com a imagem social da escola, junto da comunidade, e a consequente valorização dos resultados dos alunos no desempenho profissional orientam a acção docente para uma cultura de *performatividade* (qualidade e eficácia) (Ball, 2002);
- A profissão docente está condicionada por um quadro jurídico-normativo que requer o seu conhecimento e aplicabilidade, sendo que a maioria dos inquiridos afirma pautar o seu desempenho pelo cumprimento dos normativos legais. Ou seja, os actores assumem-se como executores, mais do que produtores e a escola como *locus de reprodução*, mais do que produção de normas heterónomas. A percepção/concordância de uma maioria relativa dos professores de que os ajustes/adaptações internas tendem para sua exequibilidade/clarificação, configura a *infidelidade* normativa como contraponto ao normativismo burocrático, de forma a servir interesses, objectivos e estratégias de alguns actores;
- O *dinamismo* ou *passividade* que caracterizam a participação docente reproduzem o seu *envolvimento* no processo de tomada de decisão, o que permite aos actores a mobilização

estratégica dos seus recursos e uma mediação activa nas estratégias e decisões. Assim, os inquiridos evocam que o seu grau de participação nos órgãos onde têm assento não decresceu sendo a sua opinião e a experiência consideradas no processo de tomada de decisão. Contudo, só um grupo reduzido direcciona a sua participação de modo a influenciar as decisões, que resultantes de processos de negociações, presentes apenas para uma minoria, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência. A participação pode ser *reservada* nos processos que envolvam aspectos profissionais, particularmente a avaliação. Porém, a centralização no processo de decisão pode verificar-se pela existência de professores titulares com funções de avaliador;

- O *simulacro* de avaliação que constituiu o concurso de acesso a professor titular não conferiu legitimidade ao professor avaliador motivando, a sua designação, descontentamento junto dos avaliados. A dimensão técnico-burocrática que emerge do modelo de avaliação com incidência na performance individual retira autonomia profissional, direccionando a acção do professor para a obtenção de resultados. A mudança introduzida por este modelo de avaliação pode alterar o funcionamento da escola e gerar conflitos, promovendo o acréscimo de competição, resultante de uma permanente tensão entre desempenho e mérito, excelência e qualidade;
- A intensificação do trabalho docente, resultante de diferentes mandatos atribuídos à escola, traduziu-se no aumento do volume de trabalho e na complexidade das tarefas, particularmente de índole burocrática. De acordo com alguns autores, pode ser uma opção favorável ponderar se a estruturação do trabalho docente deve conduzir à especialização, em particular, para o exercício de cargos ou funções de avaliação (Formosinho, 2001; Formosinho & Machado, 2009);
- Ao Coordenador de Departamento é reconhecida legitimidade para o exercício do cargo, capaz de articular as acções e práticas educativas. Converte-se neste pressuposto uma liderança democrática e participativa, não prevalecendo a sua opinião no processo de tomada de decisão, sendo que, a maioria dos professores reconhece que é solicitado ao Coordenador maior responsabilização e superior reconhecimento no protagonismo das práticas e na definição dos processos. Sendo importante para cerca de metade dos inquiridos a existência de quem regule o seu trabalho, porém a motivação para desempenhar funções de coordenação é muito baixa. Todavia, a designação do Coordenador pelo Director apresenta-se como inquietante para uma larga maioria dos inquiridos;

- A estrutura departamental que marca as principais interacções da maior parte dos professores, proporciona a realização de trabalho em conjunto na efectuação de tarefas/acções capazes de capacitar culturas de colaboração *orientadas para o desenvolvimento*, na tentativa de esbater o individualismo. A partilha de saberes entre os docentes (traduzida em novas aquisições de conhecimentos) facilita a apropriação de formas de colaboração que abrigam culturas homogêneas, sendo espectável encontrar grupos colegialmente activos, coexistindo com outros que elegem uma matriz individual de trabalho. A oportunidade de desenvolver trabalhos em conjunto na planificação de actividades, na partilha de ideias e materiais pedagógicos, ao nível da escola, embora tendo uma natureza limitada ou restritiva, reveste-se de formas de colaboração *confortável* e *complacente*. A oportunidade para analisar as práticas individuais configura a colaboração como *princípio articulador da acção*.

Nas conclusões, que seguidamente apresentamos, o nosso enfoque vai privilegiar os resultados da investigação, procurando interpelar os sentidos conferidos pelos dados do estudo de modo a confrontar as perguntas de partida e as hipóteses elencadas no objecto de estudo, constituindo-se como um parco subsídio na área de investigação onde este estudo se enquadra. Também é nossa intenção deixar algumas indicações, em forma de questões, que foram suscitadas pela leitura dos dados e para as quais não obtivemos resposta que talvez possam orientar futuras investigações.

CONCLUSÃO

No sentido de responder aos propósitos que enunciámos na apresentação deste trabalho e com a convicção de que era possível construir uma trajectória de análise convocando distintos contributos teóricos, procurámos mobilizar uma lente plural que permitisse evidenciar alguns traços importantes das recentes medidas das políticas educativas onde se integra o ECD. Transcorrido este percurso é legítimo esperar respostas para algumas das interrogações, assim estamos agora em condições de enunciar algumas considerações sobre o estudo que realizámos.

A educação tem vindo a ser “transformada num capítulo da gestão dos recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2007), daí que seja necessário que a educação “ensine a competir” (Ibid.). Assim, tem ganho actualidade o imperativo de se empreender uma mudança na educação de largo alcance, necessariamente profunda e prolongada que enfrente e resolva os problemas de que padece o sistema educativo. Todavia “as mudanças ensaiadas apenas se realizam através da interacção de actores, seus poderes e interesses no terreno que aquelas ajudaram a construir” (Antunes, 2008, p. 9).

Elegemos como problemática as mudanças que emergem na profissão docente resultantes da implementação do ECD e a necessidade de aprofundar a reflexão em torno dos sentidos, ou do objecto dessas interpelações, que se colocam aos professores, quer quanto à sua natureza, quer quanto às potencialidades ou limitações. Assim, aquelas alterações constituem-se como dimensões que, num contexto específico, norteiam o trajecto desta reflexão. Neste sentido e partindo de um modelo plural que contemplasse a análise da escola como organização procurámos construir um referencial teórico admitindo neste processo diferentes lógicas de acção provenientes de distintas interacções inscritas no quotidiano dos actores. Esta construção teórico-conceptual permitiu considerar dois planos de análise o *plano das orientações para a acção* e o *plano da acção*, que elegem “diferentes planos organizacionais, estruturas e regras, diferentes tipos de orientações, diferentes estratégias e tipos de racionalidade” (Lima, 1998, p. 480). Admitindo neste processo a interferência de múltiplos factores, que sendo colaterais à profissão docente, (re)editam lógicas de acção e culturas docentes diferenciadas.

A pesquisa empírica procurou reflectir esta matriz analítica recorrendo, para o efeito, a técnicas de investigação que reuniram um conjunto de informação e consequentemente propiciaram a clarificação de alguns enunciados. Em termos gerais a validade de um estudo materializa o rigor ou precisão dos resultados obtidos, ou seja, o quanto as conclusões obtidas representam e/ou explicam a realidade estudada. No estudo de caso esta questão coloca-se quando o objectivo do investigador é

procurar relações ou explicar fenómenos em que é importante reduzir ao mínimo a influência da subjectividade inerente ao investigador, ou seja, verificar até que ponto as interpretações que o investigador faz não são fragmentos da sua imaginação o que se traduziria em falta de objectividade das conclusões obtidas.

Tendo apresentado introduções em cada capítulo, elaborado sínteses ou conclusões e estabelecido ligações na transição entre capítulos julgamos oportuno privilegiar/enfatizar nesta fase do trabalho os dados resultantes da trajectória empírica reportando-nos às hipóteses que orientaram o nosso percurso investigativo. Assim, esboçamos como primeira hipótese, “os actores escolares, ao nível das acções e práticas, assumem-se como executores, mais do que produtores, e a escola como *locus* de reprodução, mais do que produção, de normas heterónomas”. Os dados indiciam que este novo *modo de regulação*¹²⁶, que resulta de *inputs da regulação burocrática* (Afonso, 2003) traduzidos na produção legislativa de *carácter reformista* do governo, requer o seu conhecimento e aplicabilidade, pois, na sua maioria, os inquiridos afirmam pautar o seu desempenho pelo cumprimento dos normativos. Assim, os actores assumem-se como executores, mais do que produtores e a escola como *locus* de reprodução, mais do que produção de normas heterónomas. A focalização normativa evidencia a concordância, de uma larga maioria, com a justificação das acções e práticas, feita com base no estabelecido na lei. Sublinhamos ainda a percepção, por uma maioria relativa dos professores auscultados, de que os ajustes/adaptações internas tendem para sua exequibilidade/clarificação, configura a *infidelidade* normativa como contraponto ao normativismo burocrático, de forma a servir interesses, objectivos e estratégias de alguns actores.

A segunda hipótese reporta “a hierarquização administrativa (burocrática), resultante da diferenciação profissional e funcional capacitando alguns professores para funções de avaliador, inflectiu estratégias de actuação, reflectindo-se nas relações entre os docentes”. Os *novos arranjos institucionais*¹²⁷ veiculados por este modelo de avaliação podem alterar o funcionamento da escola e induzir conflitos, promovendo o acréscimo de competição, resultante de uma permanente tensão entre desempenho e mérito, excelência e qualidade. O perfil de professor que se pretende construir com este processo de avaliação, é tributário da dimensão técnico-burocrática, que emerge do modelo de avaliação, com incidência na *performance* individual retirando autonomia profissional e direccionando a

¹²⁶ Importa convocar o conceito de regulação no campo da educação proposto por Fátima Antunes (2008, p. 48): “conjunto de mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais ou colectivos, e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições”.

¹²⁷ Cf. Antunes (2008).

acção do professor para a obtenção de resultados. Acresce ainda outro indicador, o envolvimento reservado, de forma a defender interesses, nos processos que compreendam aspectos profissionais, particularmente a avaliação, indutor da possível centralização do processo de decisão consentâneo com a existência de professores titulares com funções de avaliador.

Relativamente à terceira hipótese, “a dimensão da função de coordenação, conferida ao Professor Titular, potencia maior articulação à organização educativa, alterando (ou não) as relações de poder e/ou influência e as dinâmicas no interior do colectivo”, os dados indicam que é reconhecida legitimidade ao Coordenador de Departamento para o exercício do cargo. A maioria dos professores reconhece que é, actualmente, solicitado ao Coordenador maior responsabilização e superior reconhecimento no protagonismo das práticas e na definição dos processos. A reconhecida capacidade do Coordenador, capaz de articular as acções e práticas educativas potencia maior articulação à organização educativa, não se alterando as relações de poder e ou influência, proveniente de uma liderança democrática e participativa, evidenciada pela não prevalência da sua opinião no processo de tomada de decisão. Os dados disponíveis obstaram a que se pudesse percepcionar da importância da função de coordenação conferida presentemente ao Professor Titular, provavelmente melhor objectivada com a recolha de outros indicadores que permitissem identificar se o desempenho do cargo se manteve após a alteração do ECD. Cabe referir que a designação do Coordenador pelo Director afigura-se como preocupante para uma larga maioria dos professores inquiridos. De acordo com alguns autores, pode ser uma opção favorável ponderar se a estruturação do trabalho docente deve conduzir à especialização, em particular, para o exercício de cargos ou funções de avaliação (Formosinho, 2001; Formosinho & Machado, 2009).

No que concerne à quarta hipótese, “o modelo de professor resultante deste ECD preconiza um profissional mais flexível capaz de responder a interesses interiores e exteriores à organização escolar o que implica a apreensão das diferentes as missões atribuídas à escola e que, diariamente, interpelam os docentes”, configura os diferentes mandatos atribuídos à escola. Os deveres dos professores alargam-se para além da sala de aula e compreendem, no papel do professor, a atribuição de outras missões, como a procura de soluções para problemas sociais, propósito com que concorda a maioria dos inquiridos. A intensificação do trabalho docente, o desafio à identidade profissional fomentada pela justificação das acções e práticas docentes, a preocupação permanente com a imagem social da escola junto da comunidade e a consequente valorização dos resultados dos alunos no desempenho profissional sustentam os padrões de qualidade que emergem nos discursos oficiais e tendem a reduzir

o profissionalismo docente à execução técnica, competente mas acrítica, capaz de responder a exigências externas. Este desafio à identidade profissional fomenta a mobilização de *identidades ocasionais* (Day, 2007) e/ou a *fabricação de identidades*, (Lawn, 2001), orienta a acção docente para uma cultura de *performatividade* (qualidade e eficácia) (Ball, 2002) e perspectiva novos modos de ser professor e de estar na profissão.

Por último, a quinta hipótese propunha que “as culturas de colaboração que emergem no quotidiano escolar, ainda que de forma mitigada, potenciam maior articulação ao trabalho docente afirmando-se como princípio articulador das práticas convergindo para o esbatimento do individualismo”. A realização de trabalho colaborativo, ao nível da escola, relativo a planificação de actividades, a partilha de ideias e materiais pedagógicos e o desempenho de trabalho cooperativo direccionado para a resolução de questões referentes a acções e práticas docentes é frequente para a maioria dos professores inquiridos. Também no departamento se percebe a realização de trabalho em conjunto na realização de tarefas/acções capazes de capacitar culturas de colaboração orientadas para o desenvolvimento. A existência de diferentes formas de colaboração que servem propósitos diversos permite-nos evidenciar que as práticas colaborativas que ocorrem fora sala de aula revestem-se de natureza *limitada* ou *restrita*. Ou seja, as tarefas específicas e delineadas a curto prazo, não pressupõem uma prática reflexiva sistemática, passam pela consolidação de práticas existentes, evitando de forma cómoda os desacordos e as discussões, o que apelidámos de colaboração *confortável* e *complacente* (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001). Porém a afirmação pelos inquiridos da necessidade de partilha e reflexão sobre a prática e da partilha de saberes entre os docentes, sob a forma de novas aquisições de conhecimentos configura a colaboração como princípio articulador da acção que, ainda que de forma mitigada, pode convergir para o esbatimento do individualismo.

A interrogação que atravessou o nosso trabalho e que direccionou a nossa análise para as racionalidades e práticas que emergem no contexto de implementação do Estatuto da Carreira Docente, aferindo do impacto organizacional nas estruturas de coordenação educativa, continua a ser pertinente e a merecer reflexões futuras de forma a perceber se as considerações que referenciámos se reportam apenas a um contexto específico, ou assumirão outros contornos e experimentarão uma difusão mais alargada. Importa, ainda, acompanhar os efeitos da aplicação do modelo de avaliação de desempenho e o seu impacto ao nível do trabalho docente e em particular das relações entre os docentes. Estas e outras questões decorrentes da discussão dos dados, bem como algumas limitações

na análise oportunamente assinaladas, podem encorajar outras pesquisas que importa prosseguir e desenvolver com metodologias complementares que aprofundem os problemas identificados.

Julgamos que o percurso efectuado, face à complexidade e pertinência da problemática, constitui uma pequena parcela de um quadro mais vasto que encerra uma mudança *silenciosa* na organização educativa e que, porventura, tem como imperativo a edificação de uma escola de *geometria variável*¹²⁸.

¹²⁸ Cf. Antunes 2004, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. (2005). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A. (2009). "Sobre o trabalho docente e o tempo presente", in *Revista Elo 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 25-30.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores, SA.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. Abordagem Política em Administração Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, N. (2003). "A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública", in Barroso, J. (Org.) *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa, pp. 49-78.
- ANTUNES, F. (2008). *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições. Subsídios para o debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- ANTUNES, F. (2006). "Sacrificar a organização mais qualificada do país", in *A Página da Educação*, Ano XV, n.º161, p. 1
- ANTUNES, F. & SÁ, V. (2008). "No fio da navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: a atribuição de professores e turmas", in *Revista de Educação*, Volume XVI, nº 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 43-76
- ARAÚJO, H. (2000). *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870- 1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BALL, S. (2005). "Profissionalismo, gerencialismo e performatividade", in *Cadernos de Pesquisa*, v.35, nº 126, pp. 539-564.
- BALL, S. (2002). "Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade", in *Revista Portuguesa de Educação*, nº15 (2), pp.3-23.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Editores.

- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: EDUCA.
- BARROSO, J. (Org.) (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa.
- BARROSO, J. (2000). "Autonomia da escola: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia", in Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.
- BARROSO, J. (1996). "O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída", in Barroso, J. (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- BARROSO, J. (1995). "Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola", in *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BLASE, J. (1991). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUSH, T. (1995). *Theory of Educational Management*. London: Harper and Row.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2008). "Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores", in Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida - Portugal 2007*, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 133-148. Disponível em: <http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkc1v1.pdf> ; consultado em Outubro de 2009.
- CARIA, T., (2007). "A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento", in *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 3, Maio/Agosto, pp. 125-138.
- CARIA, T. (2001). "O conceito de cultura aplicado à análise dos grupos profissionais – interrogações e comentários", in *Educação Sociedade e Culturas*, nº 15, pp. 199-204.
- COHN, M. & MARCH, J. & OLSEN, J. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº 1, pp. 1-25.

- COSTA, A. (2007). "A pesquisa de terreno em sociologia", in Silva, A. & Pinto, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, (14ª edição).
- COSTA, J. (2003). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Asa.
- COSTA, J. (2000). "Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre a escola", in Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CORREIA, J. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J. (2006). "Professor: como recriar uma profissão da utopia?", in *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Volume 24, nº 1, Janeiro/Junho. Florianópolis.
- CORREIA, J., & MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- DALE, R. (2001). "Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou Localizando uma "Agenda Estruturada para a Educação"?", in *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 16, pp. 133-169.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2007). "A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição", in M. Flores & I. Viana (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 47-64.
- DEROUET, J. (1992). *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux ?*. Paris: Éditions Metailié.
- DEROUET, J. (2002). "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica", in *Revista Brasileira de Educação*, nº21, Set./Out./Nov./Dez, pp. 5-16.
- DEROUET, J. (1996). "O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição", in Barroso, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

- DEROUET, J. & DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF Editeur/INRP.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ELLSTRÖM, P. (1992). "Understanding Educational Organizations: an institutional perspective", in *Revista Portuguesa da Educação*, Vol. 5, n.º 3, pp. 9-22.
- ELLSTRÖM, P. (1983). "Four Faces of Educational Organizations", in *Higher Education*, n.º 12, pp.231-241.
- ESTÊVÃO, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Asa.
- ESTÊVÃO, C. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional*. Porto: Asa.
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, V. (2007). "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, (14ª edição).
- FLORES, M. (2007). "Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses." , in Flores, M. & Viana, I. (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 7- 45.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J.(2001). " Especialização docente e pedagogia emancipatória", in Teodoro, A. (org.). *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- FORMOSINHO, J.(2000). "Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas", in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, pp.7- 42.

- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). “Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho”, in *Revista Elo 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 307-324.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). “Autonomia, projecto e liderança”, in Costa, J. ; Mendes, A. & Ventura, A. (Org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-199.
- FREIRE, J. (2005). *Estudo Sobre A Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação*. (Policopiado).
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GEWIRTZ, S. (2002). “Alcançando o Sucesso? Reflexões Críticas sobre a Agenda para a Educação da “Terceira Via” do New Labour”, in *Políticas Educativas e Curriculares: Encontro Internacional - Comunicações*. Porto: Didáctica Editora.
- GIDDENS, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, J. (2009). *Em busca da identidade - o desnorte*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- GOMEZ, G.; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- GOODSON, I. (2008). *Conhecimento e vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- HAMELINE, D. (2001). “Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?”, in, Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D., & Barroso, J. *O Século da Escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa.
- LAW, M. (2001). “Os professores e a fabricação de identidades”, in *Currículo sem fronteiras*, Vol. 1, nº 2, pp. 117-130, Jul/Dez.
- LIMA, J. A.(2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (Org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- LIMA, L. (2010). "A "escola" como categoria de investigação", in Lima, L. *A administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora (em publicação).
- LIMA, L. (2007a). "Uma Simulação de Avaliação", in *A Página da Educação*, Ano XVI, n.º171, p. 7.
- LIMA, L. (2006a). "A educação foi evacuada do debate político", in, *Revista SPN Informação*, Ano XXI, II Série n.º 9, pp.14-23.
- LIMA, L. (2004). "O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada", in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.17, n.º 002, pp. 7- 47.
- LOPES, A. (2002). Entrevista, in *A Página da Educação*, n.º 112, 11/Maio, p. 35. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8848&mid=2>. Consultado em Setembro 2009.
- LOURO, P. & CABRAL, P. (2005). "Percepções dos docentes sobre o processo de Agrupamento: Estudo de Caso", in *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 5, pp. 138-151.
- MATOS, M. (2008). "Volto já!...", in *A Página da Educação*, n.º 174, Ano 17/ Janeiro. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=174&doc=12991&mid=2>, consultado em Janeiro de 2010.
- MATOS, M. (2008a). "Um novo modelo de ser professor....por achar". in *A Página da Educação*, n.º 182, Ano 17/ Outubro. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=182&doc=13291&mid=2>, consultado em Janeiro de 2010.
- MATOS, M. (2000). "O professor, o Aluno e o Saber", in *A Página da Educação*, n.º 90, Ano 9/ Março. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=90&doc=7999&mid=2>, consultado em Janeiro de 2010.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- NETO-MENDES, A. (2004). "Escola Pública:"Gestão Democrática", Colegialidade e Individualismo", in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.17, n.º 002, pp. 115-131.

NÓVOA, A. (Coord.) (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2008). "Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida", in *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida - Portugal 2007*, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 21-28. Disponível em: <http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkc1v1.pdf>; consultado em Outubro de 2009.

NÓVOA, A. (2007). "Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo". *Palestra*. São Paulo: SINPRO-SP.

NÓVOA, A. (2004). " Tempos da escola no espaço Portugal - Brasil - Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação", in Ferreira, A. (Org.). *Escolas, Culturas e Identidades*. Comunicações - volume I. Coimbra: III Congresso Luso – Brasileiro de História da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.1-14.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.

SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

SÁ, V. (2007). "O Estatuto da Carreira Docente: Rabo escondido com o gato de fora!", in *A Página da Educação*, Ano XVI, n.º167, p. 9.

SACRISTÁN, J. (2001). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", in Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.

SANCHES, F. (2009). " A (in)sustentável leveza da liderança dos professores em contextos de mudança: contrastes entre idealidade e realidade", in Sanches, F. (org.). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 125-162.

SANCHES, F. (2004). "Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização" in, *Revista Portuguesa de Educação*, nº 17 (2), pp. 133-180.

- SANCHES, F. (2000). "Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas", in Costa, J. & Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS GUERRA, M. (2002). *Os desafios da Participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- SERÓN, A. (2003). "Los centros escolares como organizaciones sociales", in Palomares, F. (Coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, pp. 281-305.
- SERÓN, A. (2003). "El profesorado como categoria social y agente educativo: sociología del profesorado", in Palomares, F. (Coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación, pp. 307-331.
- SILVA, E. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. (2006). "As Perspectivas de Análise Burocrática e Política", in Lima, L. (Org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- SKATE, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- TEODORO, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TUMOLO, P. & FONTANA, K. (2008). "O trabalho docente e o capitalismo: Um estudo crítico da produção académica da década de 1990". Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf> , consultado em Novembro de 2009.
- TYLER, W. (1987). "Loosely Coupled Schools: a structuralist critique", in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, n.º 3, pp. 313-326.
- YIN, R. (2002). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artemed.
- WEBER, Max (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- WEBER, M. (1977). *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª Reimpressão da 2ª Edição (1944).

WEICK, K. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, nº 1, pp. 1-19.

Outros Documentos Citados

Programa do XVII Governo Constitucional

Relatório "Os desafios da escola pública – as condições de exercício da actividade docente". Disponível em: <http://beparlamento.esquerda.net/media/ingescola.pdf>, consultado em Setembro de 2008.

Legislação Referenciada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 45810/64, de 9 de Julho

Decreto-Lei nº 47480/67, de 2 de Janeiro

Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho

Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Portaria nº 584/99, de 3 de Agosto

Decreto-Lei nº 312/99, de 10 de Agosto

Decreto-Lei nº 35/2003, de 17 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de Julho

Decreto-Lei nº 229/2005, de 29 de Dezembro

Decreto-Lei nº 224/2006, de 13 de Novembro

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei nº 104/2008, de 24 de Junho

Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro

Decreto - Regulamentar nº 10/99, 21 de Julho

Decreto - Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro

Decreto - Regulamentar nº 11/2008, de 23 de Maio

Decreto - Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro

Portaria nº 344/2008, de 30 de Abril

Despacho nº 32048/2008, de 16 de Dezembro

APÊNDICES

APÊNDICE I

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário é parte integrante de uma investigação enquadrada nas provas de Mestrado em Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Tem como objectivo analisar as percepções dos professores relativamente ao Estatuto da Carreira Docente (ECD).

O questionário é anónimo e todas as informações são rigorosamente confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Género:

Feminino ☐ Masculino ☐

Idade:

menos de 26 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ mais de 55 ☐

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Tempo de serviço:

menos de 7 anos ☐ 7 a 15 ☐ 16 a 22 ☐ 23 a 30 ☐ mais de 30 ☐

Situação Profissional:

Professor contratado ☐ Professor do QZP ☐ Professor do Quadro Escola/Agrupamento ☐

Categoria Profissional:

Professor ☐ Professor Titular ☐

O seu grupo de recrutamento enquadra-se no Departamento:

Educação Pré-Escolar ☐ 1ºCiclo do Ensino Básico ☐ Línguas ☐

Ciências Sociais e Humanas ☐ Matemática e Ciências Experimentais ☐ Expressões ☐



Profissão Docente

Nesta dimensão pretendemos saber se, em sua opinião, o ECD traz ou não alterações para o que é a profissão docente e, em caso afirmativo, quais

Indique, o seu grau de concordância ou discordância, com cada uma das afirmações, usando a seguinte escala:

DT	D	NC/ND	C	CT
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
1. A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.					
2. Hoje há maior controlo sobre o desempenho profissional e os meus procedimentos relativamente aos alunos alteraram-se					
3. A minha actuação profissional é pautada pelo cumprimento rigoroso dos normativos legais.					
4. A separação da carreira em duas categorias (professor/ professor titular) faz todo o sentido.					
5. O rigor e o reconhecimento do mérito, no desempenho profissional, devem ser distinguidos e premiados, tal como preconiza o ECD (prémio pecuniário).					
6. A minha concordância /discordância perante as implicações deste modelo de avaliação é evidenciada nas estruturas de coordenação educativa (Departamento) onde tenho assento					
7. Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.					
8. É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica.					
9. Temo que estas mudanças impliquem mais responsabilidade e trabalho sem as necessárias contrapartidas.					
10. É desejável que a imagem social da minha escola/agrupamento junto da comunidade local seja uma preocupação contínua.					
11. O meu papel de professor também depende de outras missões atribuídas à escola como a procura de soluções para problemas sociais (dos alunos e famílias).					
12. Estar informado sobre os normativos legais que regem a profissão docente é uma preocupação permanente.					
13. As questões burocráticas são importantes para os detentores dos cargos, pelo que pouco valorizo esses aspectos.					
14. O meu envolvimento na definição e realização das acções/actividades na minha escola/agrupamento tem aumentado actualmente.					
15. O profissional que sou hoje aproxima-se daquele que pensava vir a ser, mantendo-se as razões que me levaram a optar pelo ensino.					
16. Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos.					
17. Sinto necessidade de partilhar e reflectir sobre a minha prática docente.					
18. Este modelo de avaliação retira autonomia profissional, orientando a acção docente para a obtenção de resultados.					
19. O ECD desregulou a profissão docente direccionando a imagem do professor para a de funcionário público.					
20. Nos últimos anos incitou-se à justificação das acções e práticas docentes					

Se pretender fazer algum comentário sobre o contexto de implementação do ECD e a sua repercussão na profissão docente ou clarificar algum aspecto referente a esta dimensão utilize o espaço que se segue.

Trabalho Docente

As afirmações que se seguem referem-se a percepções acerca do seu trabalho como docente reportando-se primordialmente à implementação do ECD.

Indique, o seu grau de concordância ou discordância, com cada uma das afirmações, usando a seguinte escala:

DT	D	NC/ND	C	CT
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
1. Nos últimos anos aumentou o volume de trabalho dos professores e a complexidade das tarefas.					
2. No meu departamento, os professores realizam as tarefas/acções em conjunto.					
3. É hoje solicitado ao Coordenador de Departamento maior responsabilização e superior reconhecimento.					
4. Nos últimos anos aumentaram as tarefas burocráticas e registou-se maior controlo sobre os professores					
5. No meu departamento há oportunidade e condições para analisar/discutir as práticas individuais.					
6. Os professores trabalham em conjunto na planificação das actividades ao nível da escola/agrupamento					
7. No meu departamento há partilha de novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas.					
8. É desejável que a estruturação do trabalho docente conduza à especialização de alguns professores para exercício de cargos ou de funções de avaliação.					
9. O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo.					
10. O desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação motiva-me.					
11. Na minha escola/agrupamento os professores partilham ideias e materiais pedagógicos.					
12. No meu departamento os professores são informados das actividades/acções da escola/agrupamento.					
13. A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos.					
14. No meu Departamento sinto afastamento/desinteresse entre o Coordenador e os professores na tomada de decisão, pois a opinião dele prevalece quase sempre.					
15. O facto de a designação do Coordenador de Departamento, ser efectuada pelo Director, pode causar preocupações/constrangimentos.					
16. O trabalho cooperativo entre os docentes, direccionado para a resolução de questões relativas a acções e práticas docentes (alunos, aulas, actividades) é frequente na minha escola/agrupamento.					
18. No meu departamento sou encorajado a tomar decisões sobre como ensinar ou como avaliar					
19. A aglutinação dos grupos de recrutamento num reduzido número de departamentos promove a desvinculação fomentando uma menor participação dos docentes.					
20. No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão.					

Se julgar oportuno fazer algum comentário sobre o trabalho docente que não veja reflectido nas afirmações anteriores ou clarificar algum aspecto referente a esta dimensão utilize o espaço que se segue.

Relações entre os docentes

Com as afirmações que seguidamente apresentamos pretendemos compreender a sua experiência e o seu ponto de vista sobre as relações entre os docentes no contexto da implementação do ECD.

Indique, o seu grau de concordância ou discordância, com cada uma das afirmações, usando a seguinte escala:

DT	D	NC/ND	C	CT
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
1. O modelo (Professor e Professor Titular) resultante deste ECD favorece o encontro e a colaboração entre os professores.					
2. Frequentemente na minha escola/agrupamento a justificação das acções e práticas educativas é feita com base no estabelecido na lei.					
3. As orientações internas são uma reprodução dos normativos legais, consequência do acréscimo de controlo burocrático dos serviços do ME sobre a minha escola/agrupamento.					
4. Os ajustes/adaptações internos aos normativos tendem para a sua exequibilidade/clarificação.					
5. A produção acentuada de normativos (legislação) pelo ME aumentou o meu interesse pelo seu conhecimento.					
6. O processo de tomada de decisão na minha escola/agrupamento é verdadeiramente democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados.					
7. O conhecimento mútuo favorece a confiança mútua, pelo que a partilha de saberes, entre avaliados e avaliadores, é fundamental.					
8. A minha participação formal, no departamento, é direccionada de modo a influenciar as decisões.					
9. No meu departamento há oportunidade para desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos.					
10. A minha escola/agrupamento tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional.					
11. É fundamental a existência na minha escola/Agrupamento de quem regule o trabalho dos outros definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes.					
12. O modelo resultante deste ECD favorece o confronto e a concorrência entre os professores.					
13. Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.					
14. Habitualmente participo na tomada de decisão nos diferentes órgãos onde tenho assento.					
15. Na minha escola/agrupamento a negociação, no interior dos órgãos (Departamentos e outros) é reduzida, ou seja, a abertura aos professores é apenas aparente.					
16. A mudança introduzida pelo modelo de avaliação de desempenho docente vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos.					
17. É desejável ter uma intervenção mais relevante nos processos que envolvem aspectos profissionais como a avaliação de desempenho docente.					
18. A existência de professores titulares com funções de avaliador fomenta a centralização na tomada de decisão.					
19. Este modelo de avaliação promove o acréscimo de competição entre os professores					
20. Deposito confiança no meu avaliador.					
Se considerar oportuno fazer algum comentário sobre esta dimensão ou evidenciar algum aspecto relativo às relações entre os docentes use o espaço que segue:					

APÊNDICE II

DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO RELATIVOS À PROFISSÃO DOCENTE

DIMENSÃO:
PROFISSÃO DOCENTE (PD)

		Discordo Totalmente		Discordo		TOTAL		Nem Conc./Nem Disc.		Concordo		Concordo Totalmente		TOTAL	
		a)		b)		a)+b)				c)		d)		c)+d)	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
PD1	A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.	83	27,2	71	23,3	154	50,5	46	15,1	73	23,9	32	10,5	105	34,4
PD2	Hoje há maior controlo sobre o desempenho profissional e os meus procedimentos relativamente aos alunos alteraram-se	84	27,5	100	32,8	184	60,3	44	14,4	69	22,6	8	2,6	77	25,2
PD3	A minha actuação profissional é pautada pelo cumprimento rigoroso dos normativos legais.	15	4,9	31	10,2	46	15,1	67	22,0	117	38,4	75	24,6	192	63,0
PD4	A separação da carreira em duas categorias (professor/ professor titular) faz todo o sentido	238	78,0	46	15,1	284	93,1	14	4,6	4	1,3	3	1,0	7	2,3
PD5	O rigor e o reconhecimento do mérito, no desempenho profissional, devem ser distinguidos e premiados, tal como preconiza o ECD (prémio pecuniário).	98	32,1	71	23,3	169	55,4	52	17,0	78	25,6	6	2,0	84	27,5
PD6	A minha concordância /discordância perante as implicações deste modelo de avaliação é evidenciada nas estruturas de coordenação educativa (Departamento) onde tenho assento	22	7,2	35	11,5	57	18,7	90	29,5	135	44,3	23	7,5	158	51,8
PD7	Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.	48	15,7	68	22,3	116	38,0	83	27,2	86	28,2	20	6,6	106	34,8
PD8	É importante que seja definido o perfil do professor (bom, insatisfatório, excelente) centrado especialmente na vertente científico-pedagógica.	44	14,4	82	26,9	126	41,3	43	14,1	115	37,7	21	6,9	136	44,6
PD9	Temo que estas mudanças impliquem mais responsabilidade e trabalho sem as necessárias contrapartidas.	24	7,9	47	15,4	71	23,3	56	18,4	137	44,9	41	13,4	178	58,4
PD10	É desejável que a imagem social da minha escola/agrupamento junto da comunidade local seja uma preocupação contínua.	10	3,3	12	3,9	22	7,2	33	10,8	168	55,1	82	26,9	250	82,0
PD11	O meu papel de professor também depende de outras missões atribuídas à escola como a procura de soluções para problemas sociais (dos alunos e famílias).	12	3,9	20	6,6	32	10,5	63	20,7	143	46,9	67	22,0	210	68,9
PD12	Estar informado sobre os normativos legais que regem a profissão docente é uma preocupação permanente.	4	1,3	15	4,9	19	6,2	34	11,1	164	53,8	88	28,9	252	82,6
PD13	As questões burocráticas são importantes para os detentores dos cargos, pelo que pouco valorizo esses aspectos.	24	7,9	104	34,1	128	42,0	89	29,2	75	24,6	13	4,3	88	28,9
PD14	O meu envolvimento na definição e realização das acções/actividades na minha escola/agrupamento tem aumentado actualmente.	37	12,1	89	29,2	126	41,3	62	20,3	99	32,5	18	5,9	117	38,4
PD15	O profissional que sou hoje aproxima-se daquele que pensava vir a ser, mantendo-se as razões que me levaram a optar pelo ensino.	40	13,1	59	19,3	99	32,5	54	17,7	92	30,2	60	19,7	152	49,8
PD16	Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos	4	1,3	34	11,1	38	12,5	40	13,1	138	45,2	89	29,2	227	74,4
PD17	Sinto necessidade de partilhar e reflectir sobre a minha prática docente.	1	0,3	15	4,9	16	5,2	28	9,2	166	54,4	95	31,1	261	85,6
PD18	Este modelo de avaliação retira autonomia profissional, orientando a acção docente para a obtenção de resultados.	6	2,0	14	4,6	20	6,6	16	5,2	115	37,7	154	50,5	269	88,2
PD19	O ECD desregulou a profissão docente direccionando a imagem do professor para a de funcionário público.	5	1,6	5	1,6	10	3,3	23	7,5	120	39,3	152	49,8	272	89,2
PD20	Nos últimos anos incitou-se à justificação das acções e práticas docentes	3	1,0	7	2,3	10	3,3	75	24,6	164	53,8	56	18,4	220	72,1

		Categoria Profissional		Total
		Professor	Professor Titular	
Discordo Totalmente	Frequência	56	27	83
	%	25,9%	30,3%	27,2%
Discordo	Frequência	44	27	71
	%	20,4%	30,3%	23,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	34	12	46
	%	15,7%	13,5%	15,1%
Concordo	Frequência	55	18	73
	%	25,5%	20,2%	23,9%
Concordo Totalmente	Frequência	27	5	32
	%	12,5%	5,6%	10,5%
Total	Frequência	216	89	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

PD1- A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.

		Idade					Total
		menos de 26	26 a 35	36 a 45	46 a 55	mais de 55	
Discordo Totalmente	Frequência	0	13	21	43	6	83
	%	0,0%	29,5%	23,6%	31,2%	20,0%	27,2%
Discordo	Frequência	0	8	17	37	9	71
	%	0,0%	18,2%	19,1%	26,8%	30,0%	23,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	2	9	14	17	4	46
	%	50,0%	20,5%	15,7%	12,3%	13,3%	15,1%
Concordo	Frequência	2	8	23	31	9	73
	%	50,0%	18,2%	25,8%	22,5%	30,0%	23,9%
Concordo Totalmente	Frequência	0	6	14	10	2	32
	%	0,0%	13,6%	15,7%	7,2%	6,7%	10,5%
Total	Frequência	4	44	89	138	30	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD1- A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão.

		Tempo de Serviço					Total
		menos de 7 anos	7 a 15	16 a 22	23 a 30	mais de 30	
Discordo Totalmente	Frequência	9	12	18	24	20	83
	%	36,0%	20,7%	27,3%	23,3%	37,7%	27,2%
Discordo	Frequência	3	13	12	31	12	71
	%	12,0%	22,4%	18,2%	30,1%	22,6%	23,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	7	10	10	13	6	46
	%	28,0%	17,2%	15,2%	12,6%	11,3%	15,1%
Concordo	Frequência	4	15	17	26	11	73
	%	16,0%	25,9%	25,8%	25,2%	20,8%	23,9%
Concordo Totalmente	Frequência	2	8	9	9	4	32
	%	8,0%	13,8%	13,6%	8,7%	7,5%	10,5%
Total	Frequência	25	58	66	103	53	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD1- A diferenciação profissional e funcional, prevista no ECD, alterou a minha maneira de ser professor e de estar na profissão

		Tempo de Serviço					Total
		menos de 7 anos	7 a 15	16 a 22	23 a 30	mais de 30	
Discordo Totalmente	Frequência	1	6	8	23	10	48
	%	4,0%	10,3%	12,1%	22,3%	18,9%	15,7%
Discordo	Frequência	2	13	19	25	9	68
	%	8,0%	22,4%	28,8%	24,3%	17,0%	22,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	10	14	17	25	17	83
	%	40,0%	24,1%	25,8%	24,3%	32,1%	27,2%
Concordo	Frequência	11	20	20	22	13	86
	%	44,0%	34,5%	30,3%	21,4%	24,5%	28,2%
Concordo Totalmente	Frequência	1	5	2	8	4	20
	%	4,0%	8,6%	3,0%	7,8%	7,5%	6,6%
Total	Frequência	25	58	66	103	53	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD7 - Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.

		Gênero		Total
		Feminino	Masculino	
Discordo Totalmente	Frequência	41	7	48
	%	19,5%	7,4%	15,7%
Discordo	Frequência	43	25	68
	%	20,5%	26,3%	22,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	60	23	83
	%	28,6%	24,2%	27,2%
Concordo	Frequência	54	32	86
	%	25,7%	33,7%	28,2%
Concordo Totalmente	Frequência	12	8	20
	%	5,7%	8,4%	6,6%
Total	Frequência	210	95	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

PD7 - Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	8	29	4	1	4	2	48
	%	38,1%	36,3%	8,3%	2,7%	6,5%	3,5%	15,7%
Discordo	Frequência	5	20	6	9	17	11	68
	%	23,8%	25,0%	12,5%	24,3%	27,4%	19,3%	22,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	6	18	20	11	17	11	83
	%	28,6%	22,5%	41,7%	29,7%	27,4%	19,3%	27,2%
Concordo	Frequência	2	7	14	15	21	27	86
	%	9,5%	8,8%	29,2%	40,5%	33,9%	47,4%	28,2%
Concordo Totalmente	Frequência	0	6	4	1	3	6	20
	%	0,0%	7,5%	8,3%	2,7%	4,8%	10,5%	6,6%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD7 - Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente

		Categoria Profissional		Total
		Professor	Professor Titular	
Discordo Totalmente	Frequência	32	16	48
	%	14,8%	18,0%	15,7%
Discordo	Frequência	50	18	68
	%	23,1%	20,2%	22,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	59	24	83
	%	27,3%	27,0%	27,2%
Concordo	Frequência	64	22	86
	%	29,6%	24,7%	28,2%
Concordo Totalmente	Frequência	11	9	20
	%	5,1%	10,1%	6,6%
Total	Frequência	216	89	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

PD7 - Valorizo as compensações que possam advir do reconhecimento do mérito no desempenho docente.

			Habilitações académicas			Total
			Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
	Discordo Totalmente	Frequência	0	37	3	40
		%	0,0%	13,3%	15,0%	13,1%
	Discordo	Frequência	3	49	7	59
		%	42,9%	17,6%	35,0%	19,3%
	Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	0	53	1	54
		%	0,0%	19,1%	5,0%	17,7%
	Concordo	Frequência	3	81	8	92
		%	42,9%	29,1%	40,0%	30,2%
	Concordo Totalmente	Frequência	1	58	1	60
		%	14,3%	20,9%	5,0%	19,7%
	Total	Frequência	7	278	20	305
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD15 - O profissional que sou hoje aproxima-se daquele que pensava vir a ser, mantendo-se as razões que me levaram a optar pelo ensino.

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	1	0	3	0	4
	%	0,8%	0,0%	2,9%	0,0%	1,3%
Discordo	Frequência	8	4	16	6	34
	%	6,5%	8,7%	15,4%	18,8%	11,1%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	15	8	14	3	40
	%	12,2%	17,4%	13,5%	9,4%	13,1%
Concordo	Frequência	58	27	38	15	138
	%	47,2%	58,7%	36,5%	46,9%	45,2%
Concordo Totalmente	Frequência	41	7	33	8	89
	%	33,3%	15,2%	31,7%	25,0%	29,2%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD16 - Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos

		Idade					Total
		menos de 26	26 a 35	36 a 45	46 a 55	mais de 55	
Discordo Totalmente	Frequência	0	1	2	1	0	4
	%	0,0%	2,3%	2,2%	0,7%	0,0%	1,3%
Discordo	Frequência	0	6	13	13	2	34
	%	0,0%	13,6%	14,6%	9,4%	6,7%	11,1%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	0	11	5	21	3	40
	%	0,0%	25,0%	5,6%	15,2%	10,0%	13,1%
Concordo	Frequência	1	15	43	66	13	138
	%	25,0%	34,1%	48,3%	47,8%	43,3%	45,2%
Concordo Totalmente	Frequência	3	11	26	37	12	89
	%	75,0%	25,0%	29,2%	26,8%	40,0%	29,2%
Total	Frequência	4	44	89	138	30	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

PD16 - Valorizo, no meu desempenho profissional, sobretudo, os resultados dos meus alunos

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Discordo Totalmente	Frequência	3	0	3
	%	1,4%	0,0%	1,0%
Discordo	Frequência	3	4	7
	%	1,4%	4,2%	2,3%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	36	39	75
	%	17,1%	41,1%	24,6%
Concordo	Frequência	122	42	164
	%	58,1%	44,2%	53,8%
Concordo Totalmente	Frequência	46	10	56
	%	21,9%	10,5%	18,4%
Total	Frequência	210	95	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

PD20 - Nos últimos anos incitou-se à justificação das acções e práticas docentes

APÊNDICE III

DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO RELATIVOS AO TRABALHO DOCENTE

DIMENSÃO:
TRABALHO DOCENTE (TD)

		Discordo Totalmente		Discordo		TOTAL a)+b)		Nem Conc./Nem Disc.		Concordo		Concordo Totalmente		TOTAL c)+d)	
		a)		b)						c)		d)			
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
TD1	Nos últimos anos aumentou o volume de trabalho dos professores e a complexidade das tarefas.	3	1,0	0	0	3	1,0	11	3,6	125	41,0	166	54,4	291	95,4
TD2	No meu departamento, os professores realizam as tarefas/acções em conjunto.	7	2,3	23	7,5	30	9,8	43	14,1	183	60,0	49	16,1	232	76,1
TD3	É hoje solicitado ao Coordenador de Departamento maior responsabilização e superior reconhecimento.	4	1,3	20	6,6	24	7,9	64	21,0	162	53,1	55	18,0	217	71,1
TD4	Nos últimos anos aumentaram as tarefas burocráticas e registou-se maior controlo sobre os professores	4	1,3	7	2,3	11	3,6	15	4,9	126	41,3	153	50,2	279	91,5
TD5	No meu departamento há oportunidade e condições para analisar/discutir as práticas individuais.	10	3,3	36	11,8	46	15,1	75	24,6	142	46,6	42	13,8	184	60,3
TD6	Os professores trabalham em conjunto na planificação das actividades ao nível da escola/agrupamento	7	2,3	12	3,9	19	6,2	45	14,8	184	60,3	57	18,7	241	79,0
TD7	No meu departamento há partilha de novas aquisições de conhecimentos científicos com os colegas.	8	2,6	32	10,5	40	13,1	67	22,0	151	49,5	47	15,4	198	64,9
TD8	É desejável que a estruturação do trabalho docente conduza à especialização de alguns professores para exercício de cargos ou de funções de avaliação.	31	10,2	43	14,1	74	24,3	72	23,6	127	41,6	32	10,5	159	52,1
TD9	O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo	12	3,9	23	7,5	35	11,5	72	23,6	155	50,8	43	14,1	198	64,9
TD10	O desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação motiva-me.	57	18,7	84	27,5	141	46,2	112	36,7	50	16,4	2	0,7	52	17,0
TD11	Na minha escola/agrupamento os professores partilham ideias e materiais pedagógicos.	5	1,6	18	5,9	23	7,5	68	22,3	180	59,0	34	11,1	214	70,2
TD12	No meu departamento os professores são informados das actividades/acções da escola/agrupamento.	3	1,0	5	1,6	8	2,6	24	7,9	193	63,3	80	26,2	273	89,5
TD13	A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos.	73	23,9	124	40,7	197	64,6	68	22,3	31	10,2	9	3,0	40	13,1
TD14	No meu Departamento sinto afastamento/desinteresse entre o Coordenador e os professores na tomada de decisão, pois a opinião dele prevalece quase sempre.	98	32,1	120	39,3	218	71,5	54	17,7	26	8,5	7	2,3	33	10,8
TD15	O facto de a designação do Coordenador de Departamento, ser efectuada pelo Director, pode causar preocupações/constrangimentos.	11	3,6	37	12,1	48	15,7	64	21,0	120	39,3	73	23,9	193	63,3
TD16	O trabalho cooperativo entre os docentes, direccionado para a resolução de questões relativas a acções e práticas docentes (alunos, aulas, actividades) é frequente na minha escola/agrupamento.	6	2,0	28	9,2	34	11,1	70	23,0	186	61,0	15	4,9	201	65,9
TD18	No meu departamento sou encorajado a tomar decisões sobre como ensinar ou como avaliar	24	7,9	45	14,8	69	22,6	133	43,6	97	31,8	6	2,0	103	33,8
TD19	A aglutinação dos grupos de recrutamento num reduzido número de departamentos promove a desvinculação fomentando uma menor participação dos docentes.	11	3,6	31	10,2	42	13,8	112	36,7	102	33,4	49	16,1	151	49,5
TD20	No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão	6	2,0	18	5,9	24	7,9	80	26,2	185	60,7	16	5,2	201	65,9

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	0	0	4	0	4
	%	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%	1,3%
Discordo	Frequência	3	3	13	1	20
	%	2,4%	6,5%	12,5%	3,1%	6,6%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	25	13	24	2	64
	%	20,3%	28,3%	23,1%	6,3%	21,0%
Concordo	Frequência	64	22	53	23	162
	%	52,0%	47,8%	51,0%	71,9%	53,1%
Concordo Totalmente	Frequência	31	8	10	6	55
	%	25,2%	17,4%	9,6%	18,8%	18,0%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD3 - É hoje solicitado ao Coordenador de Departamento maior responsabilização e superior reconhecimento.

		O seu grupo de recrutamento enquadra-se no Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	1	1	1	1	0	0	4
	%	4,8%	1,3%	2,1%	2,7%	0,0%	0,0%	1,3%
Discordo	Frequência	0	8	2	3	2	5	20
	%	0,0%	10,0%	4,2%	8,1%	3,2%	8,8%	6,6%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	0	27	6	8	11	12	64
	%	0,0%	33,8%	12,5%	21,6%	17,7%	21,1%	21,0%
Concordo	Frequência	13	35	29	15	38	32	162
	%	61,9%	43,8%	60,4%	40,5%	61,3%	56,1%	53,1%
Concordo Totalmente	Frequência	7	9	10	10	11	8	55
	%	33,3%	11,3%	20,8%	27,0%	17,7%	14,0%	18,0%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD3 - É hoje solicitado ao Coordenador de Departamento maior responsabilização e superior reconhecimento

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	6	0	6	0	12
	%	4,9%	0,0%	5,8%	0,0%	3,9%
Discordo	Frequência	5	0	16	2	23
	%	4,1%	0,0%	15,4%	6,3%	7,5%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	22	8	36	6	72
	%	17,9%	17,4%	34,6%	18,8%	23,6%
Concorde	Frequência	63	35	36	21	155
	%	51,2%	76,1%	34,6%	65,6%	50,8%
Concorde Totalmente	Frequência	27	3	10	3	43
	%	22,0%	6,5%	9,6%	9,4%	14,1%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD9 - O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo

		Idade					Total
		menos de 26	26 a 35	36 a 45	46 a 55	mais de 55	
Discordo Totalmente	Frequência	0	0	5	6	1	12
	%	0,0%	0,0%	5,6%	4,3%	3,3%	3,9%
Discordo	Frequência	0	3	8	11	1	23
	%	0,0%	6,8%	9,0%	8,0%	3,3%	7,5%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	0	8	17	41	6	72
	%	0,0%	18,2%	19,1%	29,7%	20,0%	23,6%
Concorde	Frequência	2	28	50	58	17	155
	%	50,0%	63,6%	56,2%	42,0%	56,7%	50,8%
Concorde Totalmente	Frequência	2	5	9	22	5	43
	%	50,0%	11,4%	10,1%	15,9%	16,7%	14,1%
Total	Frequência	4	44	89	138	30	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD9 - O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo

		Tempo de Serviço					Total
		menos de 7 anos	7 a 15	16 a 22	23 a 30	mais de 30	
Discordo Totalmente	Frequência	0	1	3	5	3	12
	%	0,0%	1,7%	4,5%	4,9%	5,7%	3,9%
Discordo	Frequência	2	5	4	11	1	23
	%	8,0%	8,6%	6,1%	10,7%	1,9%	7,5%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	5	9	16	30	12	72
	%	20,0%	15,5%	24,2%	29,1%	22,6%	23,6%
Concorde	Frequência	11	42	34	43	25	155
	%	44,0%	72,4%	51,5%	41,7%	47,2%	50,8%
Concorde Totalmente	Frequência	7	1	9	14	12	43
	%	28,0%	1,7%	13,6%	13,6%	22,6%	14,1%
Total	Frequência	25	58	66	103	53	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD9 - O meu departamento tem um rosto (Coordenador) capaz de articular as acções e práticas educativas legitimando-o para o exercício do cargo

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	4	21	13	6	6	7	57
	%	19,0%	26,3%	27,1%	16,2%	9,7%	12,3%	18,7%
Discordo	Frequência	5	27	15	5	18	14	84
	%	23,8%	33,8%	31,3%	13,5%	29,0%	24,6%	27,5%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	8	22	11	18	29	24	112
	%	38,1%	27,5%	22,9%	48,6%	46,8%	42,1%	36,7%
Concorde	Frequência	4	10	8	8	9	11	50
	%	19,0%	12,5%	16,7%	21,6%	14,5%	19,3%	16,4%
Concorde Totalmente	Frequência	0	0	1	0	0	1	2
	%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	1,8%	0,7%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD10 - O desempenho de cargos relacionados com funções de coordenação motiva-me.

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	2	0	2	1	5
	%	1,6%	0,0%	1,9%	3,1%	1,6%
Discordo	Frequência	10	2	5	1	18
	%	8,1%	4,3%	4,8%	3,1%	5,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	28	15	19	6	68
	%	22,8%	32,6%	18,3%	18,8%	22,3%
Concordo	Frequência	63	27	68	22	180
	%	51,2%	58,7%	65,4%	68,8%	59,0%
Concordo Totalmente	Frequência	20	2	10	2	34
	%	16,3%	4,3%	9,6%	6,3%	11,1%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD11 - Na minha escola/agrupamento os professores partilham ideias e materiais pedagógicos.

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola3	Escola4	
Discordo Totalmente	Frequência	33	8	25	7	73
	%	26,8%	17,4%	24,0%	21,9%	23,9%
Discordo	Frequência	41	26	42	15	124
	%	33,3%	56,5%	40,4%	46,9%	40,7%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	27	9	23	9	68
	%	22,0%	19,6%	22,1%	28,1%	22,3%
Concordo	Frequência	16	2	12	1	31
	%	13,0%	4,3%	11,5%	3,1%	10,2%
Concordo Totalmente	Frequência	6	1	2	0	9
	%	4,9%	2,2%	1,9%	0,0%	3,0%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD13 - A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos.

		Categoria Profissional		Total
		Professor	Professor Titular	
Discordo Totalmente	Frequência	53	20	73
	%	24,5%	22,5%	23,9%
Discordo	Frequência	78	46	124
	%	36,1%	51,7%	40,7%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	54	14	68
	%	25,0%	15,7%	22,3%
Concordo	Frequência	23	8	31
	%	10,6%	9,0%	10,2%
Concordo Totalmente	Frequência	8	1	9
	%	3,7%	1,1%	3,0%
Total	Frequência	216	89	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

TD13 - A minha participação, no interior do departamento, tem decrescido nos últimos anos.

		Departamento						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	10	4	3	4	3	24
	%	0,0%	12,5%	8,3%	8,1%	6,5%	5,3%	7,9%
Discordo	Frequência	2	12	6	4	13	8	45
	%	9,5%	15,0%	12,5%	10,8%	21,0%	14,0%	14,8%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	16	37	24	12	24	20	133
	%	76,2%	46,3%	50,0%	32,4%	38,7%	35,1%	43,6%
Concordo	Frequência	3	19	14	16	20	25	97
	%	14,3%	23,8%	29,2%	43,2%	32,3%	43,9%	31,8%
Concordo Totalmente	Frequência	0	2	0	2	1	1	6
	%	0,0%	2,5%	0,0%	5,4%	1,6%	1,8%	2,0%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD18 - No meu departamento sou encorajado a tomar decisões sobre como ensinar ou como avaliar

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	0	3	2	1	3	2	11
	%	0,0%	3,8%	4,2%	2,7%	4,8%	3,5%	3,6%
Discordo	Frequência	3	8	5	2	5	8	31
	%	14,3%	10,0%	10,4%	5,4%	8,1%	14,0%	10,2%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	9	43	11	12	18	19	112
	%	42,9%	53,8%	22,9%	32,4%	29,0%	33,3%	36,7%
Concordo	Frequência	7	12	22	15	27	19	102
	%	33,3%	15,0%	45,8%	40,5%	43,5%	33,3%	33,4%
Concordo Totalmente	Frequência	2	14	8	7	9	9	49
	%	9,5%	17,5%	16,7%	18,9%	14,5%	15,8%	16,1%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD19. A aglutinação dos grupos de recrutamento num reduzido número de departamentos promove a desvinculação fomentando uma menor participação dos docentes.

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	0	0	5	1	6
	%	0,0%	0,0%	4,8%	3,1%	2,0%
Discordo	Frequência	6	0	11	1	18
	%	4,9%	0,0%	10,6%	3,1%	5,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	39	8	29	4	80
	%	31,7%	17,4%	27,9%	12,5%	26,2%
Concordo	Frequência	72	37	54	22	185
	%	58,5%	80,4%	51,9%	68,8%	60,7%
Concordo Totalmente	Frequência	6	1	5	4	16
	%	4,9%	2,2%	4,8%	12,5%	5,2%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD20 No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão

		Situação Profissional			Total
		Professor contratado	Professor de QZP	Professor de QE/Agrupamento	
Discordo Totalmente	Frequência	2	3	1	6
	%	6,1%	2,9%	0,6%	2,0%
Discordo	Frequência	0	10	8	18
	%	0,0%	9,7%	4,7%	5,9%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	10	40	30	80
	%	30,3%	38,8%	17,8%	26,2%
Concordo	Frequência	20	48	117	185
	%	60,6%	46,6%	69,2%	60,7%
Concordo Totalmente	Frequência	1	2	13	16
	%	3,0%	1,9%	7,7%	5,2%
Total	Frequência	33	103	169	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

TD20 No meu departamento, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão

APÊNDICE IV

DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO RELATIVOS ÀS RELAÇÕES ENTRE OS DOCENTE

DIMENSÃO: RELAÇÕES ENTRE OS DOCENTES (RD)

		Discordo Totalmente a)		Discordo b)		TOTAL a)+b)		Nem Conc./Nem Disc.		Concordo c)		Concordo Totalmente d)		TOTAL c)+d)	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
RD1	O modelo (Professor e Professor Titular) resultante deste ECD favorece o encontro e a colaboração entre os professores.	166	54,4	104	34,1	270	88,5	32	10,5	3	1,0	0	0	3	1,0
RD2	Frequentemente na minha escola/agrupamento a justificação das acções e práticas educativas é feita com base no estabelecido na lei.	3	1,0	15	4,9	18	5,9	70	23,0	194	63,6	23	7,5	217	71,1
RD3	As orientações internas são uma reprodução dos normativos legais, consequência do acréscimo de controlo burocrático dos serviços do ME sobre a minha escola/agrupamento.	5	1,6	8	2,6	13	4,3	75	24,6	174	57,0	43	14,1	217	71,1
RD4	Os ajustes/adaptações internos aos normativos tendem para a sua exequibilidade/clarificação	10	3,3	47	15,4	57	18,7	109	35,7	132	43,3	7	2,3	139	45,6
RD5	A produção acentuada de normativos (legislação) pelo ME aumentou o meu interesse pelo seu conhecimento.	76	24,9	122	40,0	198	64,9	73	23,9	30	9,8	4	1,3	34	11,1
RD6	O processo de tomada de decisão na minha escola/agrupamento é verdadeiramente democrático, ou seja, com o contributo de todos os interessados.	18	5,9	58	19,0	76	24,9	92	30,2	123	40,3	14	4,6	137	44,9
RD7	O conhecimento mútuo favorece a confiança mútua, pelo que a partilha de saberes, entre avaliados e avaliadores, é fundamental.	8	2,6	11	3,6	19	6,2	57	18,7	158	51,8	71	23,3	229	75,1
RD8	A minha participação formal, no departamento, é direccionada de modo a influenciar as decisões.	16	5,2	84	27,5	100	32,8	126	41,3	77	25,2	2	0,7	79	25,9
RD9	No meu departamento há oportunidade para desenvolver abordagens/trabalhos interdisciplinares com outros departamentos.	7	2,3	44	14,4	51	16,7	69	22,6	164	53,8	21	6,9	185	60,7
RD10	A minha escola/agrupamento tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional.	11	3,6	44	14,4	55	18,0	82	26,9	149	48,9	19	6,2	168	55,1
RD11	É fundamental a existência na minha escola/Agrupamento de quem regule o trabalho dos outros definindo linhas orientadoras para as acções e práticas docentes.	22	7,2	59	19,3	81	26,6	75	24,6	143	46,9	6	2,0	149	48,9
RD12	O modelo resultante deste ECD favorece o confronto e a concorrência entre os professores.	15	4,9	20	6,6	35	11,5	29	9,5	140	45,9	101	33,1	241	79,0
RD13	Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.	6	2,0	28	9,2	34	11,1	76	24,9	112	36,7	83	27,2	195	63,9
RD14	Habitualmente participo na tomada de decisão nos diferentes órgãos onde tenho assento.	12	3,9	22	7,2	34	11,1	76	24,9	172	56,4	23	7,5	195	63,9
RD15	Na minha escola/agrupamento a negociação, no interior dos órgãos (Departamentos e outros) é reduzida, ou seja, a abertura aos professores é apenas aparente.	25	8,2	100	32,8	125	41,0	104	34,1	59	19,3	17	5,6	76	24,9
RD16	A mudança introduzida pelo modelo de avaliação de desempenho docente vai alterar o funcionamento da escola, podendo provocar conflitos.	6	2,0	12	3,9	18	5,9	20	6,6	124	40,7	143	46,9	267	87,5
RD17	É desejável ter uma intervenção mais relevante nos processos que envolvem aspectos profissionais como a avaliação de desempenho docente.	4	1,3	20	6,6	24	7,9	113	37,0	141	46,2	27	8,9	168	55,1
RD18	A existência de professores titulares com funções de avaliador fomenta a centralização na tomada de decisão.	14	4,6	28	9,2	42	13,8	77	25,2	138	45,2	48	15,7	186	61,0
RD19	Este modelo de avaliação promove o acréscimo de competição entre os professores	11	3,6	3	1,0	14	4,6	23	7,5	150	49,2	118	38,7	268	87,9
RD20	Deposito confiança no meu avaliador.	29	9,5	15	4,9	44	14,4	120	39,3	106	34,8	35	11,5	141	46,2

		Escolas				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Discordo Totalmente	Frequência	2	1	2	0	5
	%	1,6%	2,2%	1,9%	0,0%	1,6%
Discordo	Frequência	2	2	3	1	8
	%	1,6%	4,3%	2,9%	3,1%	2,6%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	32	12	26	5	75
	%	26,0%	26,1%	25,0%	15,6%	24,6%
Concorde	Frequência	68	26	61	19	174
	%	55,3%	56,5%	58,7%	59,4%	57,0%
Concorde Totalmente	Frequência	19	5	12	7	43
	%	15,4%	10,9%	11,5%	21,9%	14,1%
Total	Frequência	123	46	104	32	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

RD3 - As orientações internas são uma reprodução dos normativos legais, consequência do acréscimo de controlo burocrático dos serviços do ME sobre a minha escola/agrupamento.

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Discordo Totalmente	Frequência	9	2	11
	%	4,3%	2,1%	3,6%
Discordo	Frequência	26	18	44
	%	12,4%	18,9%	14,4%
Nem Concorde/Nem Discordo	Frequência	54	28	82
	%	25,7%	29,5%	26,9%
Concorde	Frequência	107	42	149
	%	51,0%	44,2%	48,9%
Concorde Totalmente	Frequência	14	5	19
	%	6,7%	5,3%	6,2%

RD10 A minha escola/agrupamento tem, hoje, mais qualidade e procura utilizar os recursos disponíveis de forma mais racional.

		Categoria Profissional		Total
		Professor	Professor Titular	
Discordo Totalmente	Frequência	3	3	6
	%	1,4%	3,4%	2,0%
Discordo	Frequência	20	8	28
	%	9,3%	9,0%	9,2%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	44	32	76
	%	20,4%	36,0%	24,9%
Concordo	Frequência	87	25	112
	%	40,3%	28,1%	36,7%
Concordo Totalmente	Frequência	62	21	83
	%	28,7%	23,6%	27,2%
Total	Frequência	216	89	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%

RD13 - Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.

		DEPARTAMENTOS						Total
		Educação Pré-Escolar	1º Ciclo do Ensino Básico	Línguas	Ciências Sociais e Humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões	
Discordo Totalmente	Frequência	1	1	0	3	1	0	6
	%	4,8%	1,3%	0,0%	8,1%	1,6%	0,0%	2,0%
Discordo	Frequência	2	7	2	1	6	10	28
	%	9,5%	8,8%	4,2%	2,7%	9,7%	17,5%	9,2%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	3	17	14	8	15	19	76
	%	14,3%	21,3%	29,2%	21,6%	24,2%	33,3%	24,9%
Concordo	Frequência	7	24	16	17	28	20	112
	%	33,3%	30,0%	33,3%	45,9%	45,2%	35,1%	36,7%
Concordo Totalmente	Frequência	8	31	16	8	12	8	83
	%	38,1%	38,8%	33,3%	21,6%	19,4%	14,0%	27,2%
Total	Frequência	21	80	48	37	62	57	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

RD13 - Na minha escola/agrupamento a designação do Professor Titular, com funções de avaliador, motivou descontentamento junto dos avaliados.

		Tempo de serviço					Total
		menos de 7 anos	7 a 15	16 a 22	23 a 30	mais de 30	
Discordo Totalmente	Frequência	1	1	2	4	4	12
	%	4,0%	1,7%	3,0%	3,9%	7,5%	3,9%
Discordo	Frequência	1	6	5	9	1	22
	%	4,0%	10,3%	7,6%	8,7%	1,9%	7,2%
Nem Concordo/Nem Discordo	Frequência	13	11	18	27	7	76
	%	52,0%	19,0%	27,3%	26,2%	13,2%	24,9%
Concordo	Frequência	10	37	36	54	35	172
	%	40,0%	63,8%	54,5%	52,4%	66,0%	56,4%
Concordo Totalmente	Frequência	0	3	5	9	6	23
	%	0,0%	5,2%	7,6%	8,7%	11,3%	7,5%
Total	Frequência	25	58	66	103	53	305
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

RD14 - Habitualmente participo na tomada de decisão nos diferentes órgãos onde tenho assento .

APÊNDICE V

GRELHA DE ANÁLISE DAS QUESTÕES DE RESPOSTA ABERTA

Grelha de análise das questões de resposta aberta

Dimensões de análise	Categorias	Unidades de registo Unidades de contexto	Frequência de ocorrências e sujeitos
<ul style="list-style-type: none"> • Profissão docente • Trabalho docente • Relações entre os docentes 	Implicações do ECD na profissão docente	I11; I24; I57; I75; I101 (3); I109 (2); I147; I168; I179; I192 (3); I196 (2); I204; I232; I262 (2); I272 (3); I275 (2); I293 (3); I297; I302.	19 Sujeitos 30 Ocorrências
	Pressupostos e tensões no plano da acção	I52; I101 (5); I117 (2); I29 (2); I133 (3); I159 (5); I187; I250 (2); I255 (3); I262 (3); I287 (2); I291 (2)	12 Sujeitos 31 Ocorrências
	Implicações do modelo de avaliação de desempenho	I 22; I 47; I123 (2); I159 (3); I74; I196; I253 (3); I275 (3); I290 (2); I295;	10 Sujeitos 17 Ocorrências
	Resposta(s) dos Professores	I27; I42; I147; I98 (3); I253 (4); I255; I274;	7 Sujeitos 12 Ocorrências
TOTAL			48 Sujeitos 90 Ocorrências

Adaptada de Antunes (2004)